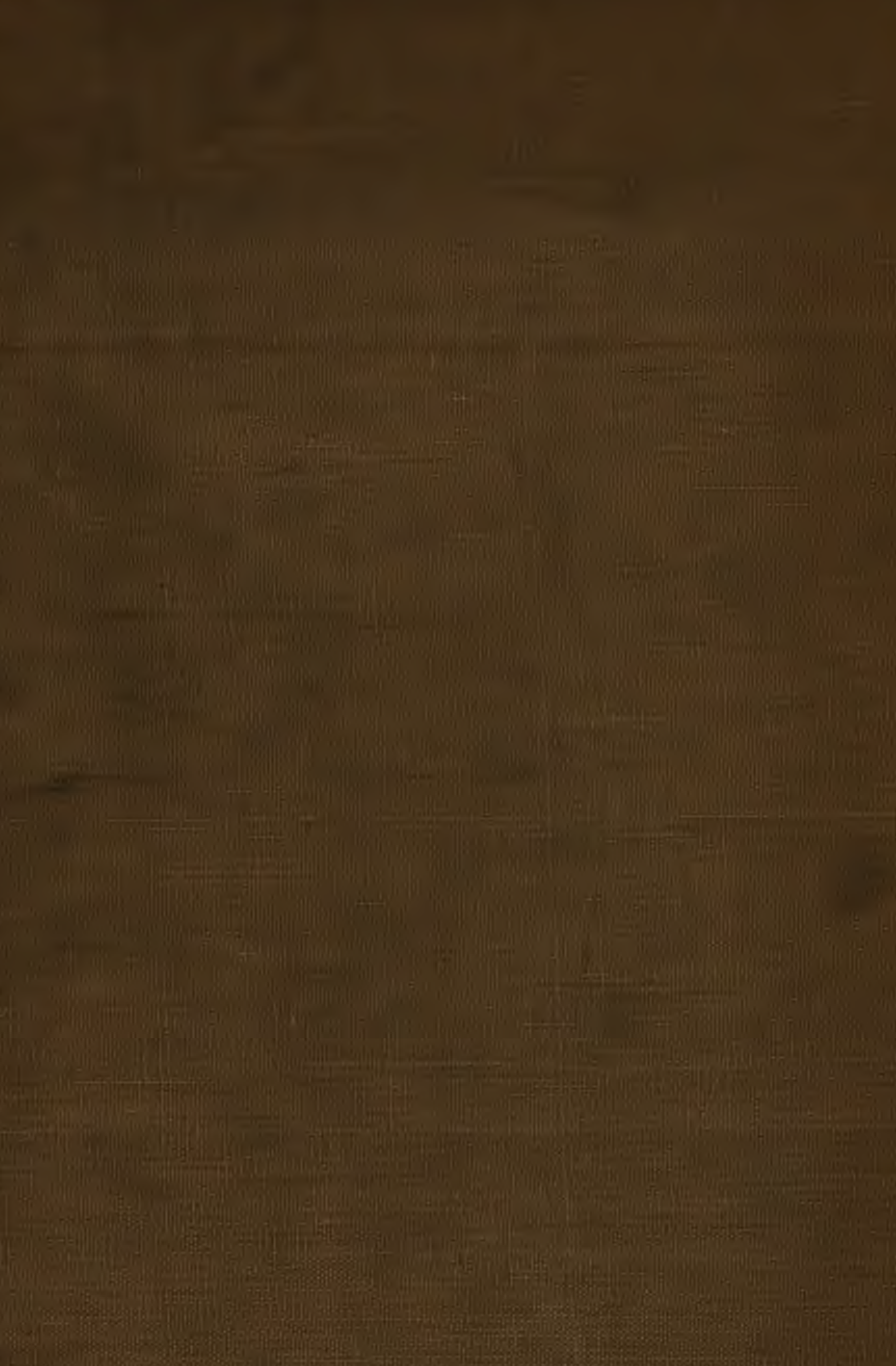
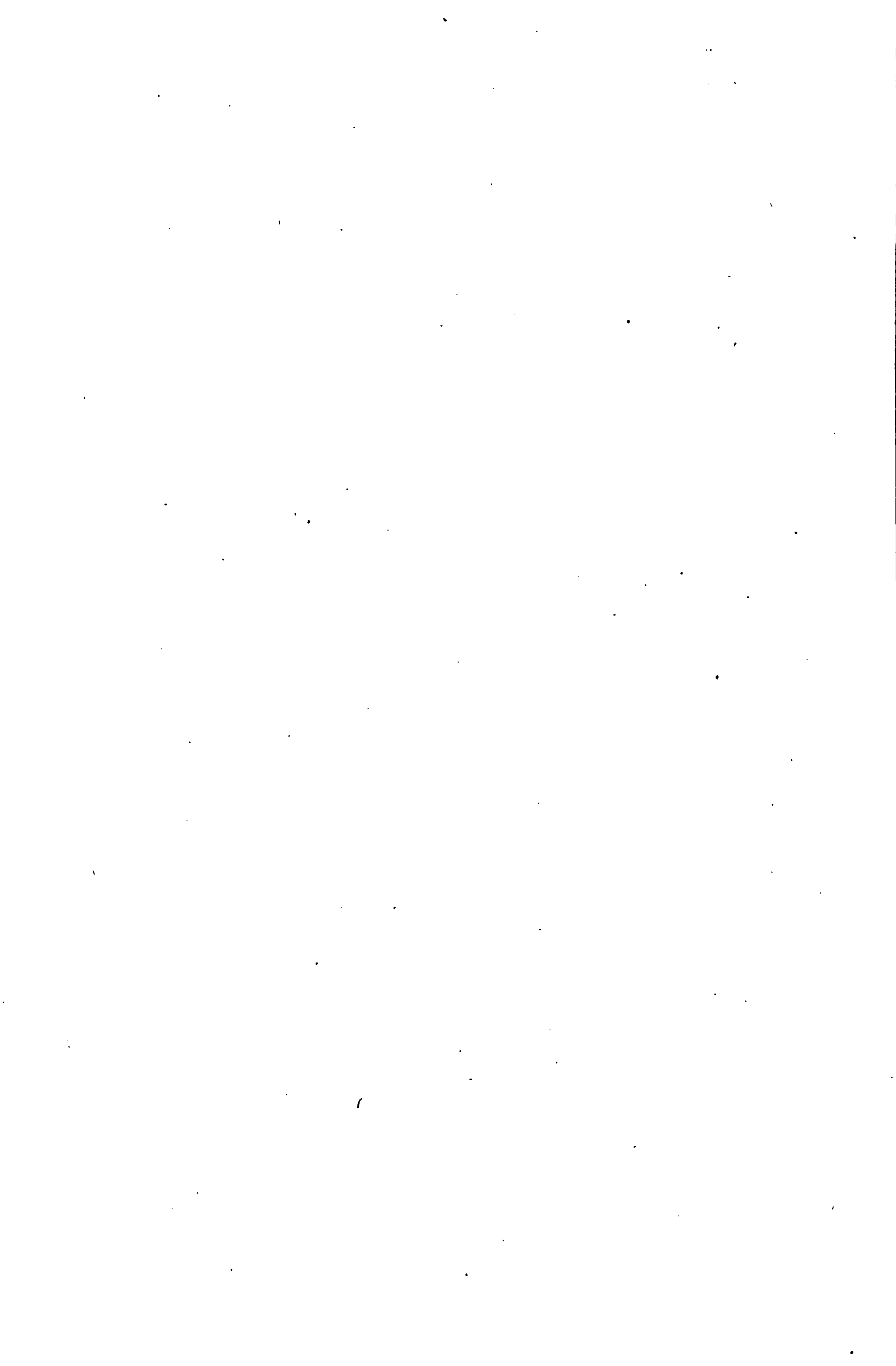
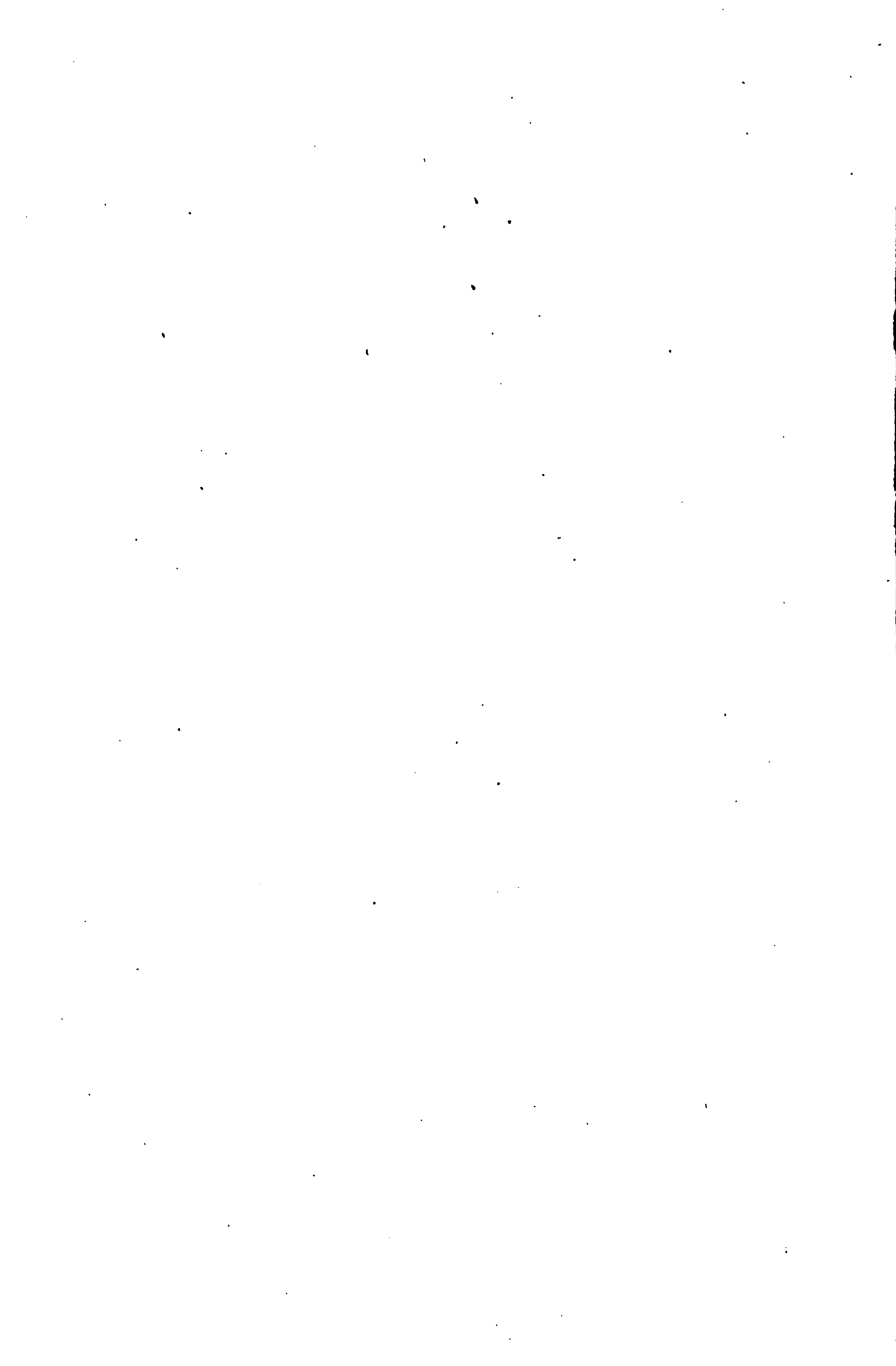


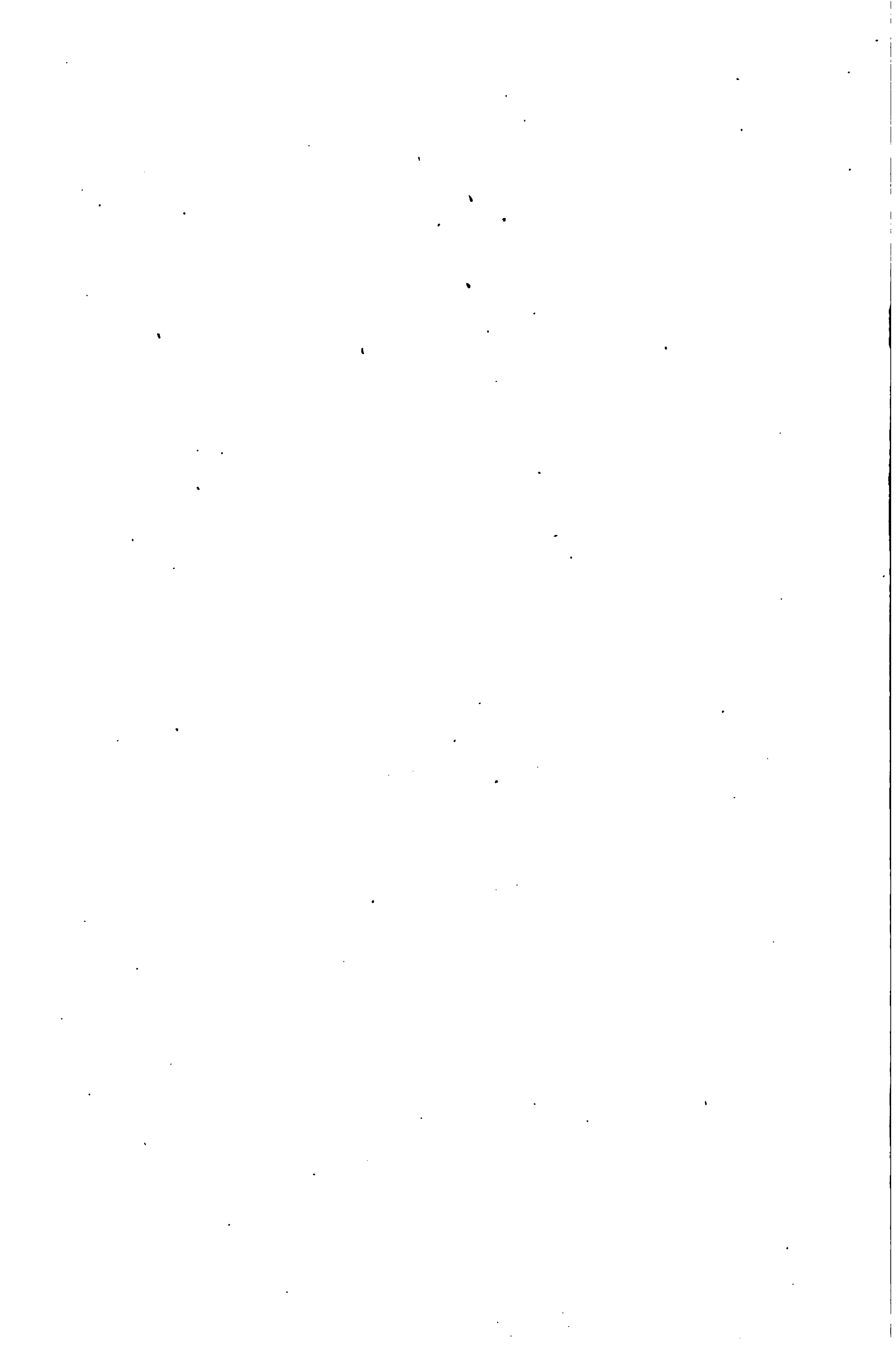
















J. F. HERBARTS STELLUNG

ZU SEINEN

PÄDAGOGISCHEN VORGÄNGERN.

INAUGURAL-DISSERTATION

DER

PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

UNIVERSITÄT JENA

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

VORGELEGT VON

WILLY DÜVEL

AUS WIETZENDORF, PROVINZ HANNOVER.

JENA.

DRUCK VON ANT. KÄMPFE.

1900.

Genehmigt von der philosophischen Fakultät der Universität Jena auf Antrag des Herrn Professor Dr. Rein.

Jena, den 1. März 1900.

Professor Dr. **Pierstorff**,
d. Z. Dekan der phil. Fakultät.

Dem Andenken

meines

sel. Vaters sowie meiner Mutter

in

Dankbarkeit gewidmet.

Inhaltsangabe.

Herbarts Stellung.



Vorerinnerungen.

Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern ist der Gegenstand, über welchen auf den folgenden Blättern gehandelt werden soll. Wenn hier einige Erinnerungen vorausgeschickt werden, so ist zu bemerken, dass dieselben die Abhandlung voraussetzen. Sie wurden für notwendig erachtet, nachdem letztere beendet war.

Die Vorerinnerungen betreffen die benutzten Quellen. Welche Schriften Herbarts benutzt wurden, und in welcher Weise die Benutzung geschah, ist durch die Art der ganzen Abhandlung bedingt. Diese Erinnerungen können aber nicht beabsichtigen, irgendwie in einen Beweis über die Berechtigung des für die Abhandlung gewählten Ganges einzutreten. Die Frage, ob es berechtigt war, der eigentlichen Darstellung einen vorbereitenden Teil vorauszuschicken, muss die Abhandlung bis zum Schluss begleiten. Dann erst wird darüber geurteilt werden können, inwieweit vom ersten Teile ein Licht auf den zweiten fällt.

Herbarts Stellung zu früheren Pädagogen sollte gewürdigt werden Das schloss zunächst die Forderung in sich, zu scheiden zwischen seinen philosophischen und pädagogischen Schriften. Letztere kamen naturgemäss in erster Linie in Frage. Eine solche Scheidung selber zu vollziehen, war indess nicht nötig. Herberts pädagogische Schriften sind mehrfach gesammelt. Unter diesen Werken hat vor allen andern Willmanns Arbeit deshalb den Vorzug, weil vom Verfasser in hervorragender Weise durch Bemerkungen und Einleitungen die Benutzung erleichtert ist. Diese Schrift, deren voller Titel lautet: J. F. Herbarts pädagogische Schriften, in chronologischer Reihenfolge herausgegeben, ist in der zweiten Ausgabe benutzt worden; es wird auf sie unter der Abkürzung W verwiesen werden.

Aber bei Herbart greift Pädagogik und Philosophie ineinander über. Wenn daher auch zunächst von den pädagogischen Schriften ausgegangen werden musste, so hiesse es doch einen zu engen Raum abgrenzen, auf dem sich die Abhandlung bewegen sollte, wären dieselben ausschliesslich und allein herangezogen. Es musste vielmehr an vielen Stellen auch auf philosophische Schriften Rücksicht genommen werden. Natürlich musste stets die Erinnerung wach bleiben, dass die Philosophie nur soweit in Frage kommt, als sie pädagogisch interessiert. Willmann hat fast durchweg alles geboten, was nötig war. Wo indess ein weiteres Heranziehen der philosophischen Schriften erforderlich schien, sind J. F. Herbarts sämtliche Werke von Hartenstein benutzt worden. Abgekürzt erscheinen sie unter dem Buchstaben H.

Unter den pädagogischen Schriften Herbarts besteht ein grosser Wertunterschied; Herbart selber hat unterschieden. So nennt er seine Recensionen „Eintagsfliegen", die man nicht zu haschen brauche (W II S. 225). Die Arbeit, eine eingehende Unterscheidung vor Benutzung der Schriften erst zu vollziehen, konnte gespart werden. Es hätte wohl kaum etwas Neues zu dem hinzugefügt werden können, was Willmann bietet. Aber es ist zu beachten, dass die gegenwärtige Abhandlung von einer andern Wertung der Herbartschen Schriften ausgeht, als etwa der Systematiker. Gerade jene „Eintagsfliegen" müssen bei einer Untersuchung, welche historisches Gepräge hat, von besonderer Bedeutung sein; und Recensionen nicht bloss, sondern auch andere Schriften, welche einem augenblicklichen Anlasse ihre Entstehung verdanken, boten sehr oft erwünschte Hülfe an.

A. Herbarts Lösung pädagogischer Probleme als Voraussetzung seiner Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern.

Wenn im folgenden Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern beleuchtet werden soll, so ist es unerlässlich, zuvor mit seinen pädagogischen Anschauungen bekannt zu machen. Diese Art der Hinleitung auf den eigentlichen Gegenstand vorliegender Untersuchung kann nicht damit begründet werden, man wolle zunächst sich eine Autorität konstruieren, die Lob und Bewunderung um ihres Verständnisses pädagogischer Fragen willen verdiente und darum auch wert sei, um ihre Meinung in Hinsicht der pädagogischen Vergangenheit befragt zu werden. Weder in der Absicht, um daran eine Lobrede anzuschliessen, noch aber auch, um Tadel laut werden zu lassen, soll Herbarts eigenes pädagogisches Denken dargestellt werden. Kritik hat hier vollständig zu schweigen.

Auch das kann nicht die Absicht sein, ein möglichst geschlossenes Ganzes der Pädagogik Herbarts zu bieten. Zu lose wäre die Beziehung einer solchen Darstellung zu der Beantwortung der Frage, wie sich Herbart zu seinen Vorgängern stellt.

Nur der Gesichtspunkt kann den eingeschlagenen Weg rechtfertigen, dass unter Herbarts Führung das Gebiet der Pädagogik abgesteckt und mit ihm ein Gang durch dasselbe gemacht werden soll in der Absicht, Probleme zu finden, aber auch zu lösen, Fragen aufzuwerfen und zu beantworten. Sind wir diesen Weg gegangen, so haben wir uns im Sinne Herbarts ein Urteil über die Grundfragen der Pädagogik gebildet, wir sind daher um so eher imstande, auch ihre Geschichte vom Standpunkte Herbarts zu würdigen. Es wäre falsch, diesen Weg einzuschlagen,

wenn auf die Geschichte überhaupt geblickt werden sollte; der Vorwurf, einseitig und parteiisch die Untersuchung zu führen, wäre berechtigt. Aber unser engerer Zweck macht es uns zur Pflicht, zuvor Herbartianer zu werden, ehe wir uns anheischig machen, seine Vorstellung über die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik zu verstehen. Wenn nun schon diese Erwägung unserm Plane Berechtigung giebt, so thut es noch mehr Herbarts ausdrückliches Wort und Vorbild. Sein Wort, auf welches wir uns berufen, lautet: „Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen, und wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist“ [1]). Vorbildlich handelt Herbart in einer Recension der Erziehungslehre von Schwarz, welche in ihrem ersten Bande eine Geschichte der Pädagogik enthielt. Bevor er in die Besprechung der letzteren eintritt, nennt er die Hauptideen, deren man mächtig sein muss, um sich in der Geschichte der Pädagogik orientieren zu können. Als die Voraussetzung, ohne welche kein Erzieher sein Werk angreifen kann, wird die Bildsamkeit des Zöglings bezeichnet. An dieses erste Postulat knüpft sich dann die doppelte Frage: „Erstlich, wozu soll der Zögling gebildet werden? Zweitens, durch welche Mittel? Das heisst die Pädagogik ruft einerseits die Ethik, andererseits die Psychologie zu Hülfe“ [2]).

Damit ist unserer Darstellung die Richtung gegeben. Indess scheint es trotzdem nicht richtig, mit dem Eingehen auf Herbarts Anschauung über die Bildsamkeit des Zöglings zu beginnen; denn dass Herbart Bildsamkeit als erstes Postulat der Erziehung aufstellt und Ethik und Psychologie der Pädagogik dienstbar macht, hat seinen Grund in dem formellen Standpunkte Herbarts, nach welchem die Pädagogik als Wissenschaft und

---

1) Rede bei Eröffnung der Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahre 1802 W. I. S. 232.

2) W. II. S. 231.

Kunst betrachtet wird. Hierauf muss daher zuerst die Aufmerksamkeit gerichtet werden. Ist damit eine notwendige Ergänzung in Ansehung des Anfangs im ersten Teile unserer Untersuchung gegeben, so wird eine solche auch in Hinsicht des Schlusses erforderlich sein, wo wenigstens Richtlinien für die Geschäfte der Erziehung als Konsequenzen der genannten Grundlagen gezeichnet werden müssen.

I. Fragen, die formale Seite der Pädagogik betreffend.

Nach der schon erwähnten Rede, mit welcher Herbart seine Vorlesungen über Pädagogik eröffnete, will er an den Anfang alles desssen, was er über die Pädagogik vorzutragen beabsichtigt, weder die Definition seines Gegenstandes, noch eine Lobrede, noch eine Geschichte, noch einen Ueberblick geben. Vielmehr hofft er daduch die rechte Stimmnng bei seinen Zuhörern zu erwecken, dass er die Pädagogik nach ihrer formalen Seite als Wissenschaft und Kunst charakterisiert.

1) Als Wissenschaft ist die Pädagogik ein Gefüge von Lehrsätzen, die ein Ganzes ausmachen, in welchem Folgerungen aus Grundsätzen, Grundsätze aus Prinzipien abgeleitet werden. Der Pädagoge hat demnach seine Arbeit mit dem Aufsuchen von Grundbegriffen zu beginnen, die für sich feststehen und ursprünglich gewiss sind, die aber ausserdem die Möglichkeit bieten, noch etwas anders ausser sich selbst gewiss zu machen. Herbart stellt dem Pädagogen dieselbe Aufgabe, welche nach ihm der Philosoph hat. Schon eine kurze Erinnerung an die Herbartsche Definition der Philosophie als Bearbeitung der Begriffe macht einleuchtend, in welchem Sinne der wissenschaftliche Pädagoge zum Philosophen wird. Indem er sich umsieht nach jenen, durch sich selbst gewissen Grundbegriffen, hat er die vorhandenen pädagogischen Begriffe hin und her zu betrachten. Er muss sie genau von einander unterscheiden, um sie unter sich abgrenzen und dahin gelangen zu können, dass das, was er sich unter den einzelnen Begriffen denkt, klar vor seinem geistigen Auge dasteht. Dann wird es möglich sein, eine Ueber- und Unterordnung der Begriffe zu vollziehen, diejenigen an die Spitze zu stellen, aus welchen auf methodischem Wege andere abgeleitet werden können.

Auf diese wissenschaftlich-philosophische Thätigkeit hat der Pädagoge sich zunächst in der Verwertung der Philosophie für sein Gebiet einzuschränken. Nur in dem Sinne ist er Philosoph, als die Form der Untersuchungen in der Philosophie und in der Pädagogik dieselbe ist. Das Prädikat Philosoph in diesem Sinne hat er gemein mit allen wissenschaftlich denkenden Männern, mag nun Mathematik oder irgend ein anderer Gegenstand zum Objekt der Untersuchung gemacht sein[3]). Wenn Herbart den Gedanken ausspricht, dass die Pädagogik sich auf ihre einheimischen Begriffe zu besinnen und ein selbständiges Denken zu pflegen hat; wenn sie Mittelpunkt eines in sich geschlossenen Forschungskreises sein und nicht als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden regiert werden soll, so klingt das zugleich wie eine Mahnung, dass der Pädagoge sich nicht auch des Inhaltes der Philosophie bemächtige[4]). Diejenige Pädagogik ist eine von der Philosophie eroberte Provinz, in welcher philosophische Resultate die Ausgangspunkte bilden, von denen aus sie bearbeitet wird. Als harte Tyrannei wird sie diese Herrschaft empfinden müssen; denn sie ist all den Irrtümern unterworfen, in welche die Philosophie gerät; sie ist hineingezogen in die Kämpfe und Streitigkeiten, in denen die Systeme sich bekämpfen; ihr ist die Ruhe genommen, deren sie bedarf, um ihre eigenen Probleme zu erkennen und zu lösen. Und doch ist das Verhältnis der Feindschaft und des Druckes nicht der natürliche Ausdruck für die Beziehung, in welcher die Philosophie zur Pädagogik steht; im Gegenteil sind beide eng befreundet. Der

---

3) Vergl. Einleitung in die Philosophie § 1: „Philosophie, oder Bearbeitung der Begriffe, ist zwar in allen Wissenschaften notwendig, insofern dieselben nicht bloss ihre Gegenstände thatsächlich anzeigen, oder zu deren zweckmässiger Behandlung Vorschriften erteilen, sondern auch das Nachdenken darüber anordnen, also Verworrenes auseinandersetzen und Vereinzeltes gehörig verknüpfen sollen" (H. I. S. 27) mit § 13: „Die allgemeine Angabe der Art und Weise, aus Prinzipien etwas abzuleiten, heisst Methode. Die Methoden selbst sind wieder allgemeine und besondere. Jene lehrt die Logik; aber man reicht damit in der Metaphysik und Aesthetik ebenso wenig aus als in der Mathematik oder in irgend einer anderen Wissenschaft. Vielmehr führt jede Art von Prinzipien die ihr angemessene Art, eine abgeleitete Gewissheit zu gewinnen, selbst mit sich, und es muss darauf eine vorzügliche Aufmerksamkeit gerichtet werden." (H. I, S. 54.) Einheit und Verschiedenheit der Philosophie und jeder anderen Spezialwissenschaft einschliesslich der Pädagogik ist damit ausgedrückt.

4) W. I. S. 339.

Pädagoge kann mit Vorteil manche Gabe aus der Hand des Philosophen empfangen, wenn er sich der Prinzipien seiner Wissenschaft bewusst ist und gelernt hat, nicht bloss hinnehmen sondern auch ablehnen zu können, so oft Dienste von der Philosophie angeboten werden.

Indem Herbart die Pädagogik zur Wissenschaft macht, grenzt er sie zugleich gegen etwas ab, was sie nicht ist. Die Pädagogik, welche wissenschaftlich verfährt, vereinigt sich nicht mit der Pädagogik, welche aus der Erfahrung schöpft. In der Antrittsvorlesung über Pädagogik werden Wissenschaft und Erfahrung scharf einander entgegengesetzt. Erstere geht in die Weite, letztere ist gebunden an enge Verhältnisse, der Empiriker schöpft Erfahrungen aus Beobachtungen an Menschen, welche ihn grade umgeben, aus seiner Nationalität und aus seinem Zeitgeiste[5]). Eng ist das Gebiet der Erfahrungen, eng und einseitig müssen daher auch die durch sie gewonnenen pädagogischen Anschauungen sein, wenn anders überhaupt von einem Gewinn solcher Anschauungen geredet werden kann. Herbart macht auf diesen Punkt in der Enleitung zur Allgemeinen Pädagogik aufmerksam[6]). Er fordert diejenigen, welche die Erziehung auf Empirie gründen wollen, auf, nach anderen Erfahrungswissenschaften hinüberzublicken; sie sollen sich bei der Physik und der Chemie erkundigen, was alles dazu gehört, um einen einzigen Lehrsatz festzustellen. Aus einer einzelnen Erfahrung ist noch immer nichts gelernt; derselbe Versuch muss mit zwanzig Abstufungen wiederholt werden, bevor ein Resultat erhalten wird Auf die Pädagogik angewandt, drängt sich hier die in Verlegenheit setzende Frage vor: Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie viel Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? Diesem langsamen, mühevollen und doch oft aussichtslosen Wege gegenüber hat die Wissenschaft Schnelligkeit und Hoffnung auf sicheres Gelingen voraus. Es wird der Fall eintreten können, dass ein junger Anfänger einen grauen Schulmann beschämt, der am Ende seiner Tage auf langjährige Erfahrung zurücksieht.

---

5) W. I. S. 235 f.
6) W. I. S. 338.

Es kommt noch hinzu, dass die Resultate der Wissenschaft vor dem, was durch die Erfahrung gewonnen wird, den Vorzug der Wahrheit haben. Erstere führt zu Lehrsätzen, letztere zu Meinungen, welche, um den alltäglichen Ausdruck zu gebrauchen, „manches für sich“, aber auch ebensoviel gegen sich haben. Sie lassen sich verwerten, wenn der Zufall dieselben Verhältnisse schafft, denen sie ihre Entstehung verdanken. Nichtsdestoweniger treten sie mit der Prätension, wahr und allgemein gültig zu sein, auf. Stets wird der Empirist, ehe er es merkt durch Erschleichung zum Rationalisten. Laut verkündet er seine einseitigen Meinungen als Grundsätze. So ruft der Eine: Der Mensch ist von Natur gut, ein Anderer fügt hinzu: Aber durch die Erbsünde ist er böse geworden. Hier ist die Parole: Der Mensch wird alles durch Erziehung; nein, entgegnet dort die Gegenpartei: Der Mensch macht, setzt und bestimmt sich selbst[7]. Weitgreifende Reformen gemacht zu haben, bildet sich derjenige ein, welcher ein wenig an der Manier änderte. Nirgends ist daher philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig als in der Pädagogik, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht[8].

Es erwächst die Frage, ob mit der bisherigen Ausführung Herbarts wahre Anschauung von der Pädagogik als Wissenschaft gezeichnet ist. Wie reimt sich mit dem Vorigen die These: Ars paedagogica non experientia sola nititur?[9] Ist vielleicht die Ausflucht erlaubt, die hier der Erfahrung zugestandene Bedeutung sei eine Anschauung der Jugendjahre, die Herbart später aufgab? Mit diesem Mittel werden wir uns nicht aus der Verlegenheit retten könenn, wenn anders überhaupt von einer Verlegenheit und einer notwendigen Rettung aus derselben geredet werden kann. Der Erfahrung ist ein grosser Einfluss auf die Pädagogik auch in späteren Jahren zugestanden worden[10]. Trotzdem wird die

---

7) Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. W. I. S. 307.

8) W. I. S. 236.

9) W. I. S. 228.

10) Vergl. Umriss pädagogischer Vorlesungen. § 2: Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie etc. Anmerkung:

obige starke Hervorhebung der Theorie in nichts eingeschränkt werden dürfen. Es muss Teorie und Erfahrung vereinigt werden. Dass dies möglich sei, zeigt Herbart dadurch, dass er in derselben Vorlesung, der wir insonderheit seine Anschauung über Theorie entnahmen, die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft nennt[11]. In späteren Vorlesungen aus den Jahren 1807 und 1808 finden sich die Worte: „Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für rohen Empirismus, so haben wir damit noch keineswegs ein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolge lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grosse Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere“[11a]. Bevor wir uns diesen Gedanken anneignen können, bedarf es einer Erinnerung an Herbarts Philosophie. Wir sahen schon oben, dass Herbart die Philosophie als Bearbeitung der Begriffe fasst. Begriffe setzen stets etwas Gegebenes voraus, das durch sie begriffen wird. Die Philosophie hat demnach immer Erfahrung zur Grundlage, ohne letzere würde für erstere kein Raum vorhanden sein. Lediglich die Art, wie die Erfahrung von uns verstanden wird, ist Gegenstand der Philosophie. Um ein solches Verständnis zu ermöglichen, hat die Philosophie nach Herbart zunächst die Aufgabe, die Begriffe klar und deutlich zu machen; sie erfüllt dieselbe in der Logik. Je deutlicher die Begriffe gemacht sind, um so weniger lassen sie es oft zu, in unsern Gedanken vereinigt zu werden. Wo dies der Fall ist, bedarf es einer Berichtigung und Ergänzung derselben, dies geschieht in der Metaphysik[12]. Hier befinden wir uns im engsten

---

Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten etc. (W. II. S. 508.)

11) W. I. S. 233. „Um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten und darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientiren: dazu bedarf es der aufmerksamen Hinsicht auf das Gegenwärtige“.

11a) W. I. S. 544.

12) Es sei an dieser Stelle, um eine Gesamtübersicht zu geben, daran erinnert, dass die dritte Aufgabe der Philosophie nach Herbart darin besteht, diejenigen einfachen Begriffe aufzufinden, welche den Beifall oder das Missfallen erwecken. Dies geschieht in der Aesthetik. In dieselbe ist die Ethik einbegriffen, welche nach unver-

Kabinette Herbartscher Sonderanschauungen; in diesem Punkte verfährt er rücksichtslos und konsequent. Enthalten die Begriffe, welche die gemeine Erfahrung bietet, Widersprüche, so macht er Ernst damit, dieselben zu verändern. Und Herbart weiss sich gerade um dieses prinzipiellen Standpunktes willen von der grossen Masse geschieden, welche die widerspruchsvolle Gedankenwelt, ohne Anstoss zu nehmen, erträgt. Ein Beispiel wird das Gesagte deutlich machen. Die gemeine Erfahrung bietet uns den Begriff des Dinges mit mehreren Eigenschaften. Hat man sich aber den Begriff deutlich gemacht, so muss ein Ding mit mehreren Eigenschaften als Widerspruch erscheinen; denn Eins kann nicht Vieles sein. Aber die Erfahrung bietet nun einmal diesen Begriff; er darf daher nicht ohne weiteres verworfen werden, sondern fordert eine Umarbeitung im Denken. Der neue Begriff, welcher jetzt erhalten wird, ist also auf anderem Wege als dem der Erfahrung gefunden; er verdankt seine Entstehung dem Denken, der Theorie. Seine Bedeutung ist die, dass er die weitere Erfahrung lenken und beherrschen wird. Theorie und Erfahrung, ihre Vereinigung und Trennung, das jeweilige Vorangehen der letzteren und das Folgen der ersteren, aber auch die bisweilen dominierende Stellung der ersteren vor der letzteren — so viel Worte, so viel Mühe und Arbeit für den Pädagogen, aber auch ebenso viele unerlässliche Pflichten; und ebenso viele Male giebt die pädagogische Vergangenheit Anlass zur Kritik, als sie diesen Pflichten nicht nachkam.

Hier ist schon ein Ausblick auf das, was uns weiter unten beschäftigen wird, möglich. Wenngleich sich derselbe als natürliche Konsequenz aus dem Vorigen ergiebt, so mag doch noch auf die „Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen" hingewiesen werden, welche beweist, dass Herbart thatsächlich auf frühere Pädagogen in der Absicht seine Aufmerksamkeit richtete, um zu sehen, ob sie jenen Forderungen genügten; denn gegen Ende wird hier der Gedanke ausgesprochen, dass viel geschehen ist in Hinsicht auf die Praxis der Pädagogik; dass andererseits die Philosophie nicht gar viel für pädagogisches Denken gethan hat[13]).

änderlichen sittlichen Wertbestimmungen sucht, während die Psychologie der Metaphysik untergeordnet ist.

13) W. I. S. 255.

2. Wir gehen auf den Ausgangspunkt zurück. Neben der Bezeichnung als Wissenschaft erhielt die Pädagogik das Prädikat Kunst. Wenn durch letzteres die Pädagogik „eine Summe von Fertigkeiten"[14]) wird, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck zu erfüllen, so könnte es schwer scheinen, diese neue Eigenschaft mit Wissenschaft zu reimen. Die Pädagogik als Wissenschaft ist Denken, Spekulation; als Kunst dagegen ist sie stetes Handeln. Als Wissenschaft ist sie allgemein und daher unbestimmt; als Kunst sieht sie sich dem Detail, den individuellen Umständen gegenüber und muss sich bei ihren Massregeln der grössten Bestimmtheit befleissigen. Der Gegensatz soll nach Herbart dadurch überbrückt werden, dass die handelnde Pädagogik den Resultaten der spekulativen gemäss sei. Bei Beantwortung der Frage, wie die künstlerische Praxis der wissenschaftlichen Theorie entsprechen kann, gilt es, Missverständnissen vorzubeugen, Nicht so ist das gegenseitige Verhältnis zu denken, als ob die Theorie für jeden einzelnen Fall der Praxis eine Regel aufstellte, die der Erzieher zu befolgen hätte. Wo bliebe die Kunst, wenn nach einer Schablone handwerksmässig verfahren würde? Auch das wäre nicht richtig, wenn man glaubte, dadurch das Verhältnis richtig zum Ausdruck gebracht zu haben, dass man sich die Grundsätze der wissenschaftlichen Pädagogik aneignete und dieselben mit Konsequenz im Leben anwendete. Unrichtig ist diese Anschauung deshalb, weil sie ein Verhältnis zwischen Theorie und Praxis annimmt, welches unmöglich ist. Es liegt ausserhalb des Bereiches menschlicher Fähigkeit, „bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen." Der Eigenart des Menschen entspricht es weit mehr, dass bei fortgesetzter Uebung eine Handlungsweise entsteht, welche zunächst von seinem Gefühle und nur entfernt von seiner Ueberzeugung abhängt. Damit soll nicht etwa den Launen, die dem Erzieher aus der Lust oder Unlust, welche ihm seine Zöglinge machen, erwachsen, das Wort geredet werden. Diese sind selbstverständlich aus dem Betragen des künstlerisch wirkenden Pädagogen ausgeschlossen. Aber es kann kein Zweifel darüber bestehen, welchem Erzieher man den Vorzug zu geben habe, ob demjenigen,

---

14) W. I. S. 234.

welcher seinen Zögling lobt oder tadelt, ohne Herz wie ein Buch, oder demjenigen, dessen Worte und Massregeln von einem mitfühlenden Herzen geleitet werden[15]). Will man die Sache durch einen Vergleich klar machen, so giebt die Parallele nicht der Richter, welcher bei jedem vorkommenden Falle in seinem Gesetzbuche nachschlägt, sondern vielmehr der charaktervolle, sittlich starke Mann, den die mehr zur Art und Sitte gewordene als durch deutlich gedachte Regeln bestimmte Entscheidungs- und Beurteilungsweise zur raschen und entschlossenen That antreibt[16]). Wenn wir jetzt dasjenige, was Herbart als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis einschiebt, Tact nennen, so kann nicht mehr unverständlich sein, was darunter zu denken sei. Der Tact ist im wahrsten Sinne ein Mittelglied. Mit der Theorie ist er insofern verbunden, als durch sie eine Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung ermöglicht wird; denn durch Denken und Nachforschen kann der Erzieher sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Auffassen und Beurteilen der Erscheinungen, die ihm in seiner Thätigkeit entgegentreten werden, vorbereiten. Er kann vor Antretung seines Geschäftes sich mit Grundsätzen, nach denen er verfahren will, ausrüsten. Soweit ist der Tact mit der Theorie verbunden. Andererseits kann derselbe jedoch nur im Handeln erlangt werden; er bildet sich nur durch die Einwirkung dessen, was in der Praxis erfahren wird; soweit die Beziehung zu letzterer. Die Art, wie der Erzieher unter den Einwirkungen der Erfahrung sich bildet, hängt ab von dem grösseren oder geringeren Grade der Vorbereitung und Stimmung des Gemütes durch die Theorie. Nach allem kann das Wort Herbarts angeeignet werden, dass unvermeidlich der Tact in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer liess, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen[16a]).

Eine Konsequenz ergiebt sich aus der Charakterisierung der Pädagogik als Kunst, die in dem Vorstehenden wieder zwar schon berührt ist, aber einer ausdrücklichen Hervorhebung noch bedarf.

---

15) W. I. S. 237 ff.
16) Vergl. Aus der zweiten Vorlesung, W. I. S. 241 f.
16a) W. I. S. 237.

Alles für die Ausübung der Pädagogik Vorgezeichnete, das nur im entferntesten an tote Formeln erinnert, muss aus dem Bereiche wahrer Pädagogik entfernt werden. Selbst wenn jene Formeln ursprünglich einer gut durchdachten Theorie entnommen wären, so würde ihre Anwendung im günstigsten Falle Manier, weit häufiger Schlendrian, aber niemals Kunst sein. Die Kunst ist jedem geistlosem Verfahren abhold. Leben ist ihre Signatur; dasselbe setzt aber ein Wachsen, eine stetig fortschreitende Erneuerung voraus. Daher kann der erziehende Künstler nicht immer derselbe bleiben, welcher er bei Uebernahme seiner Thätigkeit war; er wird sich weiter bilden in dem Masse, wie die Bildung seines Zöglings vorwärtsschreitet. Natürlich müssen die in der Vorbereitung zu seinem Berufe gewonnen Grundsätze und Prinzipien die Voraussetzung jeder späteren Aenderung und Erweiterung sein.

Dass in der letzten Ausführung wieder ein grundlegender Gedanke in der Pädagogik Herbarts wiedergegeben wurde, bedarf keines besondern Nachweises. Es braucht nicht darauf aufmerksam gemacht zu werden, dass derselbe in der ersten akademischen Vorlesung über Pädagogik vorgetragen ist. Der Gedanke weist sich selber wegen seiner Allgemeinheit seinen Platz am Anfange der pädagogischen Untersuchungen an. Darum ist er zugleich auch ein Orientierungspunkt in der Beurteilung einer ganzen Reihe von Erscheinungen in der Geschichte der Pädagogik. Selbst wenn Herbart nicht schon in dem letztgenannten Vortrage und sonst an vielen andern Stellen es deutlich ausgesprochen hätte, dass er den Erziehungskünstler als Haus- und Privatlehrer denkt[17]), so müsste sich schon von selber das Gefühl aufdrängen, dass Herbart das Prinzip, die Pädagogik als Kunst zu betrachten, zugleich als Führer benutzen wird, um Privat- und öffentliche Erziehung in ihrem Werte gegeneinander abzuwägen; natürlich werden noch andere Massstäbe als die Forderung, die Pädagogik müsse Kunst sein, hinzukommen müssen, um die beiden Hauptarten, wie Erziehung veranstaltet wird, einer allseitigen Beurteilung unterwerfen zu können.

---

17) Vergl. W. I. S. 239. Hier wird auf Rousseau Bezug genommen; ferner Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung: „Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer". W. II. S. 44.

Es ist lediglich Konsequenz der Vorstellungen, in welchen der Erzieher als Künstler gedacht wird, wenn von Herbart in dem Vortrage „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" dem Staatsmanne, dem Gelehrten, ja selbst dem Vater das Recht abgesprochen wird, in Sachen der Erziehung mitzureden. Die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen, Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter; Pädagogik zu verstehen, weil sie Gelehrte sind; der Pädagogik gebieten zu können, weil sie Staatsmänner sind, wird als ein verderblicher Wahn bezeichnet[18]). Dies starke Wort braucht nicht aus der Absicht, einen oratorischen Effekt erzielen zu wollen, erklärt zu werden; es ist dort am rechten Platze, wo man es mit den Pflichten und den Rechten des pädagogischen Künstlers ernstlich nimmt. Es gilt in Hinsicht auf die Zeit, aus welcher der genannte Vortrag hervorging; es gilt aber auch zu allen Zeiten, wo nur immer es an jenem Ernste fehlte.

II. Fragen, den Inhalt der Pädagogik betreffend.

1. Die Frage nach der Bildsamkeit des Zöglings.

Herbart verfährt seinem Grundsatze gemäss, dass die Pädagogik sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und dieselben bearbeiten müsse. Er sucht zunächst den Begriff Pädagogik von andern Begriffen klar zu unterscheiden und deutlich zu machen. Führung und Leitung eines Zöglings durch einen Erzieher ist die nächste Vorstellung, welche in uns durch das Wort Pädagogik wachgerufen wird. Es bedeutet keine Aenderung dieser Vorstellung, wenn unter weniger genauer Beachtung des ursprünglich griechischen Wortes statt Führung oder Leitung das Wort Bildung eingeführt wird. So stehen jetzt Zögling und Erzieher in dem ganz bestimmten Verhältnisse vor unserm geistigen Sinne, dass ersterer durch den letzteren gebildet wird. Dass Herbart sich Zögling und Erzieher im Nebeneinander vergegenwärtigt und hier den Ausgangspunkt für seine Betrachtungen wählt, beweisen mehrere seiner Schriften. So wieder die Eröffnungsrede: „Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen

18) W. II. S. 42.

jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluss eines mässigen Glücks und zarter Liebe, unter manchen Anregungen des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt .... Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den er erziehen möchte, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu[1])." Zögling und Erzieher im Nebeneinander sind auch die Voraussetzung der Ausführung in der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik[2]). Aus dem angegebenen Verhältnisse, in welchem Zögling und Lehrer zu einander stehen, ergiebt sich der Grundbegriff der Pädagogik: die Bildsamkeit des Zöglings[3]).

Hier bleibt Herbart aber nicht stehen, es gilt, auch diesen Begriff zur Klarheit und Deutlichkeit zu erheben. Bildsamkeit des Zöglings ist eine Unterart des Begriffes Bildsamkeit überhaupt, welcher natürlich einen viel weitern Umfang haben muss. Herbart denkt sich nun Bildsamkeit auf zweierlei Weise möglich. Entweder trägt derjenige, welchem das Prädikat bildsam zukommt, das Prinzip seiner Bildung in sich selbst, oder die Bildung erfolgt unter einem Einflusse von aussen. Bei Umsicht auf dem Gebiete der Erfahrung eignet die erste Art den Organismen. So trägt die Pflanze das Prinzip ihrer Bildung in sich selbst. In ihrem Keime liegt ihre ganze Gestalt vorbereitet. Nie wird aus der Eichel eine Buche, sondern immer nur eine Eiche entstehen können. Auf diesem Gebiete herrscht absolute Konsequenz. Indess kann eine Bildsamkeit in diesem Sinne für die Pädagogik nicht brauchbar sein. Die Thätigkeit des Erziehers, welche nach dieser Anschauung bestimmt würde, wäre, wenn nicht überflüssig, so doch unter keinen Umständen eine bildende. Der Erzieher wäre höchstens dazu da, alle Hindernisse abzuwehren, welche den natürlichen Verlauf hemmen könnten, andererseits diejenigen günstigen Umstände auszuspähen und herbeizuführen, welche den Gang der Natur fördern. Jedoch müsste hier wieder die Warnung vor einem Zuviel gegeben werden, wenn nicht Treibhausgewächse

1) W. I. S. 239.

2) Vergl. W. I. S. 363. „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben".

3) Umriss pädagogischer Vorlesungen § 1: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist dis Bildsamkeit des Zöglings." W. II. S. 506.

das Resultat sein sollten. Die niedern Tiere unterscheiden sich wenig in Hinsicht der Bildsamkeit von den Pflanzen. Zwar haben Tiere, wie beispielsweise die Biene, freie Bewegung; aber doch folgen sie unbedingt einem sie völlig beherrschenden Reize, sie können nicht anders als das Werk ihrer Natur erfüllen und sind fast so konsequent wie die Pflanze, die nicht anders sich entwickeln kann, als sie sich wirklich entwickelt.

Die Anschauung, welche ein solches Prinzip für die Bildung des Menschen annimmt, würde Recht haben, wenn der Mensch sich mit unbedingter Notwendigkeit unter Ausschluss der Möglichkeit des Gegenteils entwickelte. Aber dem widerspricht die Erfahrung, welche zeigt, dass der Mensch zum wilden Tiere oder zur personifizierten Vernunft werden kann, je nach den Umständen, welche ihn beeinflussen[4]. Das Reich der Organismen kann daher nicht das Analogon für die Bildsamkeit des Menschen bieten. Seine Würde ist geschädigt, da er gleichsam einem Factum unterworfen gedacht wird.

Es wird die Voraussetzung, der Mensch trage das Prinzip seiner Bildung in sich, beibehalten und doch gerade das Gegenteil von dem Vorigen behauptet, wenn der Mensch in seiner Bildung als frei von jeglichem äusseren Zwange gedacht wird. Nach dieser Anschauung ist der Mensch autonom, er bestimmt sich selbst zu dem, was er wird. Kein äusserer Anlass kann ihn bilden. Diese Vorstellung kommt zwar dem Wesen des Menschen näher, sie ist aber das Extrem zu der vorigen und deshalb ebenfalls unrichtig. Pädagogisch ist sie ebenso wenig brauchbar als die fatalistische Denkungsart; denn auch in ihrem Rahmen kann von einer Bildung nicht die Rede sein. Es bleibt also nur die andere Art der Bildsamkeit übrig, nach welcher die Bildung unter Einflüssen, welche von aussen kommen, erfolgt. So urteilt Herbart. Bei dieser Stellungnahme hat er nicht erst nötig, die

---

4) Vergl. Umriss pädagogischer Vorlesung § 1, Anmerkung: „Der Begriff Bildsamkeit hat einen viel weiteren Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmässig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehen. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edleren Tiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen" (W. II. S. 506 f.) Ferner sei auf die ganze Abhandlung: Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode verwiesen. W. I. S. 303 ff.

Möglichkeit der Erziehung nachzuweisen, sie ist notwendige Folge. Aber eine andere Frage muss ihn beschäftigen, nämlich ob es in der Gewalt des Erziehers liege, aus dem Zöglinge zu machen, was er wolle; ob der Zögling dem Marmorblocke gleicht, der unter der Hand des Künstlers dasjenige wird, was der Idee des letzteren vorschwebt. Herbart wäre seinem Grundprinzipe untreu geworden. hätte er diese Frage bejaht. Er wäre nicht mehr der Determinist, als den er sich bekannt hat, und hätte vergessen, dass alle Eindrücke ohne Ausnahme, welche von aussen kommen, auf die Bildung des Zöglings einwirken, sei es nun nach der gut oder schlecht erscheinenden Seite. Es ist kein Grund vorhanden, nur der Thätigkeit des Erziehers Einfluss zu gewähren. Vielmehr muss der deterministisch denkende Pädagoge ganz besonders mit einer Bildungsmacht rechnen, welche nicht von ihm ausgeht[5]). Gebildet nach irgend einer Seite wird der Zögling stets. Das schliesst aber nicht die Forderung in sich, von einer erzieherischen Thätigkeit überhaupt abzusehen. Dies wäre nur dann der Fall, wenn jene optimistische Anschauung Berechtigung hätte, der Zögling werde sich so entwickeln, wie man ihn zu haben wünscht. Vielmehr fügt sich jetzt mit Konsequenz die Notwendigkeit der Erziehung zur Möglichkeit derselben hinzu.

Besonders aber hat die Individualität des Zöglings grosse Bedeutung für die Erziehung; die Möglichkeit und Notwendigkeit der letzteren kommt erst dann ins rechte Licht, wenn die erstere erkannt ist. So viel Menschen es aber giebt, so viele Individualitäten sind vorhanden. Diese unumstossbare Thatsache müsste den Erzieher mit Schrecken erfüllen über ein unübersehbares Arbeitsfeld, welches sich seinem Blicke öffnet, wenn nicht doch zugleich bei aller Verschiedenheit der Individualitäten Gleichheiten sich zeigten, aus denen man allgemeine Normen entwickeln kann. Hierauf hat Herbart ganz besonders seine Aufmerksamkeit gerichtet. Die Resultate seiner der allgemeinen menschlichen Natur gewidmeten Forschungen sind in seiner Psychologie niedergelegt. Bevor wir jedoch Herbarts Psychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik darstellen, muss unser Blick auf den Ausgangspunkt zurückgelenkt werden, auf den Zögling und den Erzieher

---

5) Allgemeinen Pädagogik W. I. S. 399: „Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt.“

in ihrem Nebeneinander. Diese Unterbrechung im Gange der Darstellung geschieht in der bewussten Absicht, der Anschauung Herbarts um so besser gerecht zu werden. Zwar sagt er in der Einleitung zur allgemeinen Pädagogik: „Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein[6];" und wir wurden ja auch zuerst auf sie geführt; aber überall, wo Herbart es unternimmt, seine pädagogischen Anschauungen systematisch darzustellen, beginnt er nicht mit Betrachtungen, zu welchen der Blick auf den Zögling Anlass giebt; sondern Erwägungen in Ansehung des Erziehers und desjenigen, was der Erzieher dem Zöglinge zu bieten haben werde, haben den Vorrang. Das Was der Erziehung stellt er stets dem Wie voran. Es ist eine Notiz erhalten, welche Herbarts Motive erkennen lässt; sie verdient hier angeführt zu werden, besonders auch deshalb, weil sie unsere folgende Darstellung charakterisiert: „Die Betrachtung des Zwecks der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale; hingegen die Ueberlegung der Mittel und Hindernisse zieht uns wieder herab in die gemeine, ja die niedrigste Wirklichkeit. .... Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, dass die Welt doch bleiben werde, wie sie ist? Vielleicht muss man hinzusetzen, jeder, dem Erziehung am Herzen lag, habe etwas von Täuschung wissentlich in jener Hoffnung geduldet und ernährt, nur um sich in seinem eigenen, pflichtmässigen Streben zum Bessern die rechte Gesinnung zu erhalten[7]."

2. Die Frage nach dem Ziele der Erziehung.

Die Frage, was er wolle, muss bei jedem Pädagogen entschieden sein, bevor er seine Thätigkeit beginnt. Bei Beantwortung derselben ist gegenwärtig zu halten, dass hier eine der wichtigsten Entscheidungen gefällt werden soll. Es handelt sich um ein Problem, dessen richtige Lösung Prinzipien von grösster Bedeutung ergeben muss. Hier gilt es, sich der Forderung, die Pädagogik sei Wissenschaft, zu erinnern. Zu gross ist die Gefahr,

6) W. I. S. 340.
7) W. I. S. 546.

dass das Ziel zu nahe, die Grenzen zu eng angegeben werden. So muss diejenige Anschauung als zu eng bezeichnet werden, nach welcher der Zögling für die jeweilige Gesellschaftsform gebildet werden soll. Hier waltet der Empirismus, und ein arger Verstoss gegen das pädagogische Verständnis liegt vor; was sekundärer Natur ist, wird zur Hauptsache erhoben. Dem gegenüber scheint der andere, entgegengesetzte Standpunkt im Vorteil zu sein, welcher als Ziel „Natur" bezeichnet; nur schade, dass dieselbe so sehr einer wächsernen Nase gleicht, dass es unmöglich ist, Prinzipien aufzustellen, wenn man nicht vorher angab, wie man die „Natur" fassen will. So wenig es aber gelingen kann, dieselbe einheitlich zu bestimmen, so wenig ist es möglich, in sich geschlossene Prinzipien abzuleiten. Und wie? Wäre etwa der Erzieher Natur, so dass er seinem Zöglinge geben könnte, was Natur ist?

Ohne Zweifel steht der Erzieher als Mensch neben seinem Zöglinge, der wieder Mensch ist. Der Unterschied ist nur der, dass letzterer gebildet werden soll, während erster Bildung übermittelt. Hieraus kann zunächst gefolgert werden, dass das Ziel der Erziehung darin bestehe, den Menschen zum Menschen zu bilden. Aber allzuviel ist damit noch nicht erreicht; das wollten ja auch wohl diejenigen, welche Erziehung zur Natur forderten. Und wollte man etwa den Menschen, wie er in dem Erzieher neben dem Zöglinge steht, als das Ziel bezeichnen, so scheint der Standpunkt, welcher zu allererst zurückgewiesen wurde, nicht fern zu liegen, denn der Mensch ohne den Hintergrund einer bestimmten Gesellschaftsform ist undenkbar.

Wie ist dann von der Erklärung des Zieles der Erziehung, den Menschen zum Menschen zu bilden, weiter zu kommen? Der Erzieher, welcher als der mit seiner Bildung fertige Mensch neben dem Zöglinge steht, kann nicht anders gedacht werden als jemand, der das, was er ist, ebenfalls erst durch Erziehung wurde. Auch neben ihm stand ein Erzieher, der wieder denselben Weg gegangen war. Diese Kette, welche sich noch weiter zurückführen liesse, will den Gedanken zur Evidenz erheben, dass der Erzieher nicht für sich allein steht, sondern verknüpft ist mit der Gesamtheit, die unter dem Begriffe Menschheit zusammengefasst wird. Er ist ein Glied derselben, und als solches steht er neben dem Zöglinge mit dem bewussten Streben, auch ihn dazu zu machen.

Es könnte hier gefragt werden: Ist denn der Zögling nicht etwa auch ein Glied der Menschheit? Die Antwort, welche im Sinne Herbarts darauf gegeben werden müsste, würde lauten: Ja und Nein. Ja, denn er ist ein Mensch mit den natürlichen menschlichen Prädispositionen; nein, denn er ist noch nicht in den geistigen Entwicklungsprocess hineingezogen, den die Menschen auf Grund ihrer besondern Anlagen begonnen haben und fort und fort weiterführen. Es liegt diesen Gedanken die ideale Anschauung zu Grunde, dass die Menschen als Gesamtheit an einer grossen Aufgabe arbeiten. Die Vergangenheit hat diese Arbeit bis auf einen gewissen Punkt geführt, die zukünftigen Geschlecher sollen sie fortsetzen. Sie bauen auf dem Grunde weiter, der ihnen gelegt wurde. Dieser Grund ist die Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten. Er ist zu betrachten als der Gewinn aller bisherigen Versuche, welche Menschen anstellten. Derjenige Mensch, welcher die Arbeit der Menschheit zu seiner eigenen machen will, hat das Resultat aller dieser Versuche sich anzuneignen und sich auf den Standpunkt zu erheben, welcher durch die früheren Zeiten geschaffen wurde. Die Menschheit hat ein Interesse daran, immer wieder neue Arbeiter zu erziehen. Sie bietet dem, der seiner natürlichen Anlagen wegen ihr angehört, alles das an, was sie ihr eigen nennt, sei es bereits Erarbeitetes, sei es eben erst Begonnenes, das weitergeführt werden muss.

Aber der Gedankenkreis, den die Menschheit erzeugte, ist nicht geeignet, ohne weiteres als Lehrer und Erzieher zu dienen. Er ist viel zu wenig einheitlich. Im günstigsten Falle ist das Mannigfaltige lose verbunden, als solches kann es aber schon nicht erziehend wirken. Noch geringer ist die erziehende Macht, wenn das Mannigfaltige als widersprechend sich dem Zöglinge darbietet. Hier tritt der Erzieher in die Lücke, vereinigt, was unverknüpft nebeneinander liegt, scheidet aus, was die Einheit stört. Der wahre und rechte Erzieher wird sich noch allem bewusst sein müssen, dass nicht er, sondern die Resultate der hinter ihm liegenden Arbeit der eigentliche Erzieher ist. Er ist zur „verständigen Deutung“ nur beigegeben. Als solcher muss er Denkkraft und Wissenschaft besitzen, „diese Wirklichkeit als ein Fragment des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und

darzustellen"[8]. Er muss der Menschheit das Mittel sein, dass sie ihrem jungen Nachwuchs ihren Gedankenkreis koncentriert darbieten kann. Es kann jetzt nicht mehr missverständlich sein, wenn mit Herbart das Ziel der Erziehung dahin bestimmt wird, den Menschen auf die Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen[9]. Mit dieser Angabe des Zieles der Erziehung können wir uns jedoch noch nicht zufrieden stellen. Es fehlt noch die Antwort auf die Frage, welches jene Aufgabe der Menschheit sei. Vielleicht führt folgende Erwägung am leichtesten zu dem Standpunkte, welchen Herbart in diesem Punkte einnimmt. Es wurde so eben gezeigt, dass Herbart die Menschheit an der Verwirklichung eines Zweckes arbeitend denkt. Die Erfahrung zeigt nun die Menschen von Interessen mannigfaltigster Art beseelt. Eine rührige Thätigkeit herrscht auf den verschiedensten Gebieten: Hier der fleissige Landmann, dort der stillarbeitende Gelehrte; hier der unternehmende Kaufmann, dort der schaffende Künstler. Urteile des Beifalls und des Missfallens muss jeder von ihnen über sich ergehen lassen, je nachdem er seinen Beruf erfüllt oder nicht erfüllt. Das Urteil lautet: Wenn jemand Landmann, Gelehrter, Kaufmann oder Künstler ist, dann hat er so und nicht anders sein Handeln einzurichten, wenn anders er Beifall und nicht Tadel hervorrufen will. Aber daneben geht noch eine andere Beurteilung. Wir finden an dem Landmanne etwas, das uns gefällt oder missfällt; für den Kaufmann haben wir Lob oder Tadel, ebenso für den Gelehrten oder Künstler und denken doch nicht an die jeweilige Ausübung eines Berufes. Wir betrachten sie losgelöst von ihrem Berufe und beurteilen sie lediglich als Menschen[10]. Wenn wir das Urteil, welches nach Anlegung dieses neuen Massstabes erhalten wurde, uns deutlich vor Augen stellen, so unterscheidet es sich wesentlich von dem Urteile, welches wir oben aussprachen. Die Form desselben war hypothetisch. Das Urteil aber, welches über den Menschen als solchen ergeht, kann nicht nach der Form gebildet werden: Wenn jemand sich mit dieser Kunst befassen will, so muss er

---

8) W. I. S. 337.

9) W. I. S. 349.

10) Ausdrücklich sei hier Verwahrung dagegen eingelegt, als sollte Herbart eine Scheidung des sittlichen und das jedesmal gewählten Berufes zugeschoben werden.

sie so und nicht anders treiben; es lautet vielmehr unbedingt; denn der Willkür des Menschen ist es nicht überlassen, ob er die Kunst, Mensch zu sein, üben oder nicht üben will. Diese Kunst muss er in jeden Augenblick üben, er befindet sich in der Lage der Notwendigkeit. So gelangt Herbart zu dem Satze: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen“ [11]), oder „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“ [12]).

Hier erwächst Herbart ein neues Problem. Was ist Moralität? Was ist Sittlichkeit? In Beantwortung dieser Fragen zeigt sich Herbart selbständig und neuschaffend. Herbarts Art, das Problem zu lösen, kann aus dem Aufsatze: „Ueber die ästhetische Darstelluug der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ erkannt werden [13]). Es findet sich hier eine Zergliederung des Begriffes Sittlichkeit. Das nächste, woran uns dieses Wort erinnert, ist der gute Wille. Dem guten Willen eignet als erstes Prädikat Gehorsam, dem notwendigerweise ein Befehl vorangeht. Dieser Befehl muss ferner etwas Befohlenes zur Voraussetzung haben. Und endlich muss der Gehorchende den Befehl geprüft, gewürdigt und für sich zum Befehl erhoben haben; denn nicht jeder Gehorsam gegen einen beliebigen Befehl ist sittlich. Sittlich ist nur derjenige, welcher sich selbst befiehlt. Was gebietet sich aber der Sittliche? Herbart spricht es aus, dass hier allgemeine Verlegenheit herrscht. Wie hilft er sich? Nachdem er die Anschauung zurückgewiesen hat, es könne einen bestimmten Gegenstand geben, auf den sich der Befehl bezieht, geht er dem Gedanken nach, dass die Sittlichkeit einen Befehl voraussetzt, welcher die Eigenart hat, dass er zugleich ein Wollen sein muss; denn Befehl ist selbst Wille auf sittlichen Gebiete. Das sittliche Wollen ist demnach erstens als ein befehlendes, zweitens als ein gehorchendes zu charakterisieren. Jenes befehlende Wollen darf aber nicht absolut unabhängig gedacht werden. Der sittliche Mensch kann nie mit dem unbedingten Machthaber verglichen werden und zwar deshalb nicht, weil im Sittlichen niemals die Demut fehlen darf. Wo aber bleibt die demütige Stimmung,

11) W. I. S, 271.
12) W. II. S. 512.
13) W. I. S. 271 ff.

wenn das befehlende Wollen autokratisch auftritt? Der sittliche Mensch muss das Gefühl haben, dass er aus einer Notwendigkeit heraus sich Befehle giebt. So wird Herbarts Satz verständlich: Der Sittliche erscheint sich „als findend eine Notwendigkeit".

Problem drängt sich an Problem; kaum sind wir zu einem Ruhepunkte angelangt, so weist eine andere Frage uns von neuem auf den Weg der Untersuchung: Was ist das für eine Notwendigkeit, welche der Sittliche findet? Den Begriff Notwendigkeit distinguierend, lehnt Herbart einmal eine theoretische Notwendigkeit ab, denn sie spricht von einem unabänderlichen Müssen, dem man sich zu unterwerfen hat; hier kann nicht gewürdigt, nicht gewählt werden; hier ist absoluter Zwang. Du musst, spricht sie; aber nur ein: Du sollst, will der Sittliche hören. Dasselbe gilt von der logischen Notwendigkeit. Ihr darf ebenfalls kein Raum in der Sittlichkeit gewährt werden; sie verweist ausserdem auf einen höheren Grundsatz und verschiebt also nur die Frage, wie und warum er notwendig sei. Haarscharf ist die Abgrenzung, wenn Herbart auch noch die moralische Notwendigkeit ausschliesst. Die Notwendigkeit, welche hier gesucht wird, kann und soll moralich werden, aber sie ist es zunächst noch nicht. Nach allem bleibt für Herbart nur die ästhetische Notwendigkeit übrig, sie ist dann zur moralischen geworden, wenn das befehlende Wollen sich entschieden hat, aus der Aesthetik Bestimmungsgründe für sein Handeln zu entnehmen. Der Sittliche erscheint sich demnach „als findend eine ästhetische Notwendigkeit"[14]).

Das weitere Problem besteht nun darin, zu erklären, wie Aesthetik und Notwendigkeit vereinigt werden können, welches doch Begriffe sind, die ohne weiteres sich nicht verbinden lassen. Die Aesthetik spricht in ihren allgemeinen Urteilen in einer Weise zu den Menschen, welche ihn in nichts beeinflussen will. Für die Formen und Verhältnisse, welche sie bietet, fordert sie einen objektiven Beurteiler, der seinen Beifall oder sein Missfallen ausdrückt. Dem gegenüber steht der Zwang der Notwendigkeit. Aber haben wir nicht schon oben dasjenige charakterisiert, was wir für unsern Zweck gebrauchen? Klang es nicht ebenfalls paradox, wenn wir den Sittlichen einmal selbständig nennen

---

14) Eine einschlägige weitere Ausführung giebt Herbart in der Encyklopädie, Kap. V und VI (H. II. S. 71 ff.).

mussten, der sich selbst Befehle giebt und dann doch wieder von einer tiefen Demut beseelt ist, welche nur aus einem Gefühle abhängig machender Nötigung zu erklären ist! In der That fügt sich am zweckmässigsten eine Notwendigkeit ein, welche spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderungen zu legen, welche auf die Neigungen gar keine Rücksicht nimmt, sie weder begünstigt noch bestreitet. Herbart sagt von dem, der den ästhetischen Urteilen gehorcht, dass er die Richtung seines Willens nur zum Teil ändert, aber immer Wille bleibt, welcher vom Geschmack geleitet und bestimmt wird. Er zieht zum Vergleich den Künstler herbei, dem eine Geschmacklosigkeit ein Verbrechen ist. Freilich gilt dies von ihm nur insofern, als er Künstler sein will. „Es ist ihm unverwehrt, sein missratenes Bild zu zerstören und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu schliessen; endlich die Kunst ganz aufzugeben". Ebenso steht es mit dem sittlichen Menschen, hat er sich einmal unter die Führung der Aesthetik gestellt, so kann er nicht anders, er muss nach ihr handeln.

Die Aesthetik spricht in absoluten Urteilen, ohne einen Beweis zu erbringen. Sie giebt diejenigen Verhältnisse an, welche Beifall und Missfallen erregen, ohne über das Warum Rechenschaft zu geben. Mit absoluter Autorität stehen die Urteile, welche aus der Betrachtung der einfachsten ästhetischen Verhältnisse gewonnen sind, an der Spitze der Künste. Giebt es nun auch für die Ethik einfache Verhältnisse des Willens, die zu absoluten Urteilen führen müssen, etwa wie in der Musik die harmonischen Verhältnisse bestimmt aufzählbar sind? Herbart bejaht diese Frage und gewinnt aus der Betrachtung der einfachsten Willensverhältnisse fünf unter sich unabhängige ästhetische Urteile. Indem er den Willen und die über ihn ergehende Beurteilung zu einander in Beziehung setzt, fällt er das Urteil, dass die Einstimmung gefällt, das Gegenteil dagegen missfällt. Der gewonnene Musterbegriff wird Idee der inneren Freiheit genannt. Das zweite Verhältnis entsteht dadurch, dass mannigfaltiges Wollen nach seiner Grösse verglichen wird. Hier gefällt das Grosse neben dem Kleinen. Der erwachsende Musterbegriff heisst die Idee der Vollkommenheit. Ein drittes Verhältnis ergiebt sich aus dem Vergleich eines fremden Wollens mit dem eigenen. Der erhaltene Musterbegriff ist Wohlwollen. Im vierten Verhältnis streiten zwei Willen widereinander. Es missfält der Streit,

welcher vermieden werde muss; so wird die Idee des Rechts gewonnen. Der fünfte und letzte Musterbegriff entsteht aus der Betrachtung einer äusseren Handlung, es missfällt die unvergoltene That, die entstandene Störung muss durch Vergeltung aufgehoben werden. Die daraus entspringende Idee ist die der Billigkeit.

Es steht im Einklange mit dem Vorigen, in welchem der Mensch als Glied eines grossen Ganzen betrachtet wurde, wenn zu diesen ursprünglichen Ideen noch abgeleitete hinzugefügt werden. Sollen die ursprünglichen Ideen die Sinnesart einer einzelnen Person bestimmen, so steht dieselbe Person als Glied der Gesellschaft unter dem bestimmenden Einflusse der abgeleiteten. Ihre Zahl beläuft sich ebenfalls auf fünf. Sie entsprechen den ursprünglichen Ideen in der Reihefolge: Beseelte Gesellschaft, Kultursystem, Verwaltungssystem, Rechtsgesellschaft, Lohnsystem.

Diese Ideen ergeben das Ganze der Herbartschen Ethik. So wenig dieselbe es zulässt, noch durch andere Ideen erweitert zu werden, ebenso wenig duldet sie, dass man einer der genannten Ideen vor einer andern den Vorzug gebe. Nur wenn sie unter sich verbunden sind, kann der Mensch in ihnen jene sanfte Führung finden, deren er für sein sittliches Leben bedarf. Hat jemand sich dieselben zur Führung erwählt, so ist er der sittliche Mensch, der als das Ziel der Erziehung bezeichnet wurde.

Indem wir Herbart auf dem Wege begleiteten, den er einschlägt, um sein Erziehungsziel zu finden, sind wir Philosophen geworden, nicht bloss darum, weil wir die Methode der Philosophie anwandten, sondern auch deshalb, weil wir einen Gegenstand behandelten, der sonst Objekt philosophischer Untersuchung ist; denn der Zweck der Erziehung wurde aus der Ethik entnommen [15]).

Die bisherige Darstellung musste den Eindruck hinterlassen, dass von dem gewählten Wege nach rechts und links Seitenwege abbogen, welche zu einem ganz andern Ziele führten. Wenn Herbart auf diese Abwege aufmerksam machte, so that er es, um zu warnen, nicht den Fehler zu machen, den viele vor ihm gemacht haben. Ob diese vielen Pädagogen oder Philosophen gewesen sind, muss für Herbart gleichgültig sein. Ist einmal die

---

15) Es sei an Anmerkung 12 auf Seite 9 erinnert.

Ethik als Hülfswissenschaft der Pädagogik erklärt, so unterliegen letztere nicht weniger seiner Kritik als erstere. Die Richtung derselben könnte vielleicht schon zur Genüge aus dem Vorigen erkannt werden, indess sei noch auf folgendes aufmerksam gemacht.

Ihrem allgemeinen Charakter nach ist die Herbartsche Ethik eingeschränkter Determinismus; sie bringt den Gedanken zum Ausdruck, dass unsere sittlichen Urteile zwar mit unserer eigensten Thätigkeit, aber zugleich mit einer völlig gebundenen Thätigkeit gefällt werden [16]). Links von dieser Anschauung liegt die Lehre, welche die eigenste Thätigkeit zu sehr hervorhebt und Freiheit zum herrschenden Prinzipe in der Ethik macht; während rechts von ihr diejenigen stehen, welche die entgegengesetzte Behauptung aufstellen, dass die Abhängigkeit des Menschen zum ausschliesslichen Orientierungspunkt gemacht werden müsse. Der Fehler liegt auf beiden Seiten darin, dass ein richtiger Faktor einseitig unter Nichtachtung aller andern notwendigen Rücksichten zum konstitutiven Prinzipe gemacht wird. Das Löbliche, welches unser Handeln bestimmen soll, will die philosophische Ethik auf den deutlichsten Ausdruck bringen. Die Philosophen der genannten Richtungen wirkten aber wegen ihrer Einseitigkeit nicht klärend, sondern verdunkelnd und verwirrend.

Es ist instruktiv, von hieraus einen Blick auf Herbarts „Kurze Encyklopädie“ zu werfen. Es wurden schon die Kapitel V und VI dieser Schrift genannt (vgl. Anmerkung 14 auf Seite 23), in welcher Herdarts Anschauung über die durch Asthetik begründete Ethik ausgesprochen wird. Die voraufgehenden Kapitel zeigen die verschiedensten Umstände, welche auf die Ethik schädigenden Einfluss ausüben. In Befolgung des Grundsatzes, „die Niederung des täglichen Lebens“ zum Ausgangspunkt zu nehmen, werden in Kapitel I Anlässe aufgeführt, welche den praktischen Menschen zum Philosophieren treiben. Solche Anlässe liegen dort vor, wo der Mensch auf sich selbst, auf die Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens und endlich auf die Umstände blickt, denen die Fakultäten, Theologie, Jurisprudenz und Medizin, ihren Ursprung verdanken. Herbart will nun nachweisen, dass die Philosophie allein imstande ist, jedem, der aus

---

16) Vergl. H. IX. S. 8 f. uud W. I. S. 297. Anmerkung.

einer der genannten Veranlassungen die Frage nach dem Löblichen aufwirft, die richtige Antwort zu geben. Er muss aber bekennen, dass dieselbe dieses Zutrauen in ihre Kraft nicht gerechtfertigt hat; denn sie hat den vielleicht erklärlichen aber unentschuldbaren Fehler gemacht, dass sie die Beziehung des Abstrakten auf das Gegebene aus dem Auge verlor. Die abstrakten Begriffe wurden verselbständigt und in eine Reihe mit den gegebenen Objekten gestellt, deren Kreise sie natürlich stören mussten. Der Zusammenhang, in dem Herbart diesen Gedanken ausspricht, giebt deutlich zu erkennen, dass nicht ein einzelner, bestimmter Abschnitt innerhalb der Geschichte der Philosophie, sondern ihr ganzes Gebiet gemeint ist[17]. War einmal jener Grundfehler gemacht, so musste die Philosophie nicht bloss Misstrauen gegen sich erwecken, sondern sie wurde auch wegen des Mangels aufklärender Kraft die mittelbare Ursache, dass nun je nach den besonderen Verhältnissen, welche die Zeit gerade bot, dieser oder jener Irrtum als Wahrheit verkündet wurde. Wenn hier die Freiheit als das Wesen und die Würde des Menschen gelehrt wurde, so lehrte man zu anderer Zeit die Pflicht, sich der Notwendigkeit zu unterwerfen. Und diese Notwendigkeit blieb nicht immer dieselbe, sondern tauchte bald unter dieser, bald unter jener Gestalt auf. Einmal wird gesagt, der Mensch habe sich der Natur zu unterwerfen. Zu deutlich fällt die Abhängigkeit des Menschen von der Natur ins Auge, als dass diese Lehre keinen Beifall hätte finden können. Zu anderer Zeit hat der Staatslehrer das Wort. Nicht die Notwendigkeit der Natur, sondern diejenige Notwendigkeit, welche das bürgerliche Leben beherrscht, giebt das Soll für den sittlichen Menschen an. Auch dieses Argument konnte und musste genug Einleuchtendes haben, denn unbestreitbar ist die Gebundenheit des Menschen an den Staat. Und wieder zu einer andern Zeit lässt der Theologe seine Stimme erschallen, alle anderen übertönend; „Hinweg mit der

---

17) A. a. O., H. II. S. 32. „Die ganze Geschichte der Philosophie bezeugt, welche eingebildete Erkenntnis daraus entspringt, dass man die Beziehung des Abstrakten auf das Gegebene aus den Augen verliert. So bekamen Platons Ideen den Schein von Realität, so geriet Aristoteles auf die Frage, welche Stelle den mathematischen Gegenständen neben den Ideen und den Sinnendingen gebühre, so kam eine reine Vernunft und eines Ich zum Vorschein; und so musste ein berühmtes Buch, die Kritik der reinen Vernunft, geschrieben werden u. s. w.“.

Eitelkeit eures irdischen Wissens. Keine andere Notwendigkeit — einzig die Furcht des Herrn soll euch regierien"[18]).

Wenn wir erwägen, dass Herbart alle diese Antworten auf die Frage, was das Löbliche sei, als falsch bezeichnet, und deshalb keiner der genannten Anschauungen das Rechts zugesteht, in der Frage nach dem Ziele der Erziehung mitzureden, so sind wieder andere Faktoren gefunden, welche seine Stellungnahme zur pädagogischen Vergangenheit beeinflussen.

3. Die Frage nach den Miteln zur Erreichung des Zieles.

„Die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlechte, aber sie verstummt dem Einzelnen, sofern er einzeln ist"[19]). Dieses Wort muss uns die erste Schwierigkeit anzeigen, wenn wir, vom Ziele der Erziehung kommend, die Frage nach den Mitteln zur Erreichung des Zieles untersuchen. Der Erzieher strebt ins Allgemeine, der Zögling aber ist ein einzelner Mensch. Allgemein und einzeln sind Gegensätze, wenngleich sie sich nicht gegenseitig ausschliessen. Den Bemühungen des Erziehers wird daher der Zögling notwendigerweise Hindernisse entgegensetzen; diese Hindernisse sind wesentlicher nicht etwa willkürlicher Art. Der Gegensatz von allgemein und einzeln resp. besonders besteht darin, dass letzteres das besondere Exemplar, ersteres die Gattung bedeutet. So wenig es möglich ist, das Exemplar zur Gattung zu machen, so wenig kann der Erzieher daran denken, seinem Zöglinge die Individualität zu nehmen und ihn zur Gattung Mensch zu erheben. Der Zögling muss ein besonderer Mensch bleiben mit Eigenschaften, welche das reine Gepräge der Person, der Familie und der Nation tragen.

Auf einem hohen Standpunkte stand der Erzieher, der im Suchen nach dem, was er seinem Zöglinge bieten müsse, seinen Blick auf die ganze Menschheit richtete. Die Ausführung weist ihm naturgemäss einen niedrigeren Standpunkt an; er sieht sich jetzt vor das Kleine, den noch unentwickelten, einzelnen Menschen gesetzt. Jedoch soll er nicht umsonst seinen Blick in die Weite gerichtet haben. Verkleinert nur soll er das Grosse darbieten.

---

18) H. II. S. 40.
19) W. I. S. 295.

Diese Darbietung muss in einer Weise erfolgen, wie es der Natur des Menschen entspricht. Dieselbe hat der Erzieher zu erforschen, wir müssen daher jetzt mit Herbart psychologische Fragen erledigen. Wie oben schon gesagt, (vergl. Anmerkuug 12 auf S. 9), ist die Psychologie ein Teil der Metaphysik. Sätze der letzteren finden daher auch in ihr ihre Anwendung. So insonderheit der schon genannte Satz, dass es kein Ding mit mehreren Eigenschaften giebt. Die Seele ist ebenfalls etwas, das keine Eigenschaften hat. Und wenn die empirische Psychologie uns ein Bild von der Seele entwirft, in welchem sie besondere Kräfte und Vermögen besitzt, so erwächst die Pflicht, diese Vorstellung aufzugeben und diejenigen Erscheinungen, für welche die Seelenvermögen eine Erklärung geben sollen, anders zu verstehen. Die Psychologie muss in ihrer Untersuchung bei dem bleiben, was der Mensch unmittelbar und sicher erfährt. Das sind aber die Vorstellungen und nicht die Seelenvermögen, welche nichts weiter sind als Hülfsmittel des Denkens, um eine grosse Mannigfaltigkeit bequem überschauen zu können. Hier musste die empirische Psychologie stehen bleiben und sich erinnern, dass ihr Verfahren dasselbe gewesen war, welches die Naturgeschichte beobachtet. Dieselbe schafft durch Abstraktionen Arten und Gattungen, sie wird aber niemals die Behauptung aufstellen, dass die gefundenen Gattungen und Arten selbständig für sich beständen. Um eine Uebersicht zu haben, sind sie von Menschen erdacht; sie lassen sich auch wieder über den Haufen werfen, wenn eine bessere Uebersicht gefunden ist. Indem aber die empirische Psychologie zu ihren Gattungsbegriffen, Verstand, Gefühl und Wille, noch die Voraussetzung hinzufügt, dass dieselben wirklich vorhandene Vermögen seien, steht sie ganz auf dem Standpunkte der Mythologie, welche die Welt mit realen Wesen bevölkert, die sich in nichts auflösen, sobald sie näher untersucht werden. Man wird darum die Mythologie nicht tadeln, da man weiss, für was man ihre Aussagen zu nehmen hat. Anders ist es jedoch mit der Psychologie, sie tritt mit hohen Prätensionen auf, will Wissenschaft sein und hat die erste Vorbedingung dazu, Unbefangenheit abzulegen und zu zweifeln, nicht erfüllt[20]. Den schlimmsten Vorwurf, den man von der Wissen-

---

20) Voraussetzung aller Philosophie ist nach Herbart der Zweifel. Vergleiche § 17—33 des Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie (H. I. S. 59 ff.).

schaft aus erheben kann, muss sie über sich ergehen lassen, den nämlich, ihre Resultate erschlichen zu haben. Erschleichungen können selbstverständlich in der Wissenschaft nicht geduldet werden. Es kann auch denjenigen nichts zugestanden werden, welche etwa aus Liebe zum Hergebrachten die Klassen, Vorstellen, Gefühl und Wollen, beibehalten möchten, wenn sie auch die Theorie von den Seelenvermögen aufgeben. Zu sehr hängt an jenen Begriffen die Vorstellung, sie seien etwas Reales; sie sind schlechthin aufzugeben, wenn anders die Wahrheit zum Ausdruck kommen soll, dass das, was durch jene Begriffe gedacht wird, lediglich an den Vorstellungen hängt. Hinzu kommt aber auch noch, dass die Lehre von den Seelenvermögen durchaus nicht leistet, was sie soll; niemand ist imstande, mit ihrer Hülfe eine genaue Schilderung von dem zu geben, was im Geistesleben des Menschen vorgeht[21]).

Nicht empirisch darf also die Psychologie sein, welche der Wissenschaft genügen will; sie muss vielmehr rational verfahren. Das kann jedoch nach dem angegebenen Verhältnis von Theorie und Praxis (vergleiche oben S. 8 f.) nicht soviel heissen, als ob die rationale Psychologie alle Erfahrungen von sich weise. Im Gegenteil geht auch sie von der Empirie aus, sammelt mit ihrer Hülfe ein Material, um dasselbe dann einer gründlichen Denkarbeit zu unterwerfen, deren Resultate dann wieder als Führer im weiten Gebiete der Erfahrung dienen. Ganz besonders benützt Herbart die Mathematik, um psychologische Probleme zu lösen[22]). Wir müssen es uns versagen, ihm zu folgen auf seinem langen Wege psychologischer Untersuchungen, die er in seinem Lehrbuche zur Psychologie und in seiner „Psychologie als Wissenschaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathe-

---

21) H. V. S. 41 und 42.

22) 22. Brief über Psychologie (W. II. S. 365). „Dass eine Sache, die man nicht finden kann, sich an einem Orte finden lässt, wo man sie bisher nicht suchte, dies gehört zwar zu den täglichen Erfahrungen. Aber die Anwendung hievon auf die Psychologie verfehlen nicht bloss diejenigen, welche, wenn sie von mathematischer Psychologie hören, sich den Affekten der Furcht und des Zornes nicht ganz erwehren können, sondern auch mir, der ich seit langen Jahren weiss, dass in der Mathematik die Schlüssel zu suchen sind, haben sich oft die leichtesten Sachen verborgen gehalten, die ich plötzlich einmal fand, wenn mir die rechte Stunde kam, um am rechten Orte darnach zu suchen“.

matik“ anstellt. Nur die Resultate können in Kürze wiedergegeben werden. Von der Seele wissen wir weiter nichts als, dass sie einfach und für uns ein Unbekanntes ist. Wir kennen nicht das Was derselben. Bekannt ist uns nur, dass auf die Seele von andern einfachen Wesen ein Druck ausgeübt wird, und dass sie diesen Druck mit einem Gegendruck erwidert, um sich gegen die Störung in ihrer Qualität zu erhalten. Diese Selbsterhaltungen nennen wir Vorstellungen. Da auf die Seele sehr häufig ein Druck ausgeübt wird, so ist sie oft in der Lage sich selbst erhalten zu müssen; Vorstellungen müssen daher in grosser Menge entstehen. Selbstbeobachtungen zeigen uns aber, dass wir uns in einem bestimmten Augenblicke nur sehr weniger Vorstellungen bewusst sind. Trotzdem darf die grosse Menge der früher entstandenen Vorstellungen nicht als verschwunden betrachtet werden sie sind vielmehr auch noch vorhanden, selbst wenn wir kein Bewusstsein von ihnen haben; denn wir sind imstande, zu anderer Zeit sie zu reproduzieren, ohne dass doch der Druck, unter dem sie das erste Mal in unser Bewusstsein traten, sich wiederholt hätte. Wie kam es denn, dass die Vorstellungen vorhanden waren, und wir wussten doch nichts davon? Die Antwort lautet: die einzelne Vorstellung ist in derselben Lage, in welcher die Seele sich befindet, so oft Druck auf sie ausgeübt wird. Wenn neue, entgegengesetzte Vorstellungen entstehen, wird ein Verhältnis des Druckes und Gegendruckes geschaffen. Entgegengesetzte Vorstellungen werden demnach zu Kräften, sobald sie zusammentreffen d. h. die Vorstellungen werden in ein Streben vorzustellen verwandelt. Ist dieses Streben auf beiden Seiten gleich, so stehen sie im Gleichgewichte, wir sind uns dann keiner von beiden bewusst. Ist dagegen das Streben ungleich, so wird die Vorstellung mit dem stärkeren Streben uns zum Bewusstsein kommen. Zwischen diesen beiden Möglichkeiten liegt noch eine dritte, die nämlich, dass eine Vorstellung, welche bis dahin völlig gehemmt war, aus diesem Zustande sich erhebt; sie befindet sich, um den Herbartschen Ausdruck zu gebrauchen, an der Schwelle des Bewusstseins.

Entgegengesetzte Vorstellungen hemmen sich gegenseitig, umgekehrt sind gleiche Vorstellungen imstande, sich zu heben. Beispielsweise befinde sich unter der Schwelle des Bewusstseins eine ältere Vorstellung *a*, sie war deshalb unter die Schwelle des

Bewusstseins gesunken, weil andere Vorstellungen, *b* und *c*, sie hemmten. Nun wird eine neue Vorstellung *a'* gegeben, welche *a* gleichartig ist. Infolgedessen hebt sich die Vorstellung *a*; zwar kann sie es nicht auf einmal, ganz und gar; denn der Druck von *b* und *c* ist nicht plötzlich fort. Nur soweit kann sie sich heben, als durch die neue Vorstellung der Druck von *b* und *c* überwunden wird. Sind *b* und *c* zurückgedrängt, so geht *a* mit *a'* eine Verbindung ein; so entstehen Reihen, welche als Ganzes ähnlichen Regeln unterliegen wie die Einzelvorstellungen.

Wenn Herbart unter Zuziehung von Mathematik Gesetze aufstellt, nach denen der Mechanismus der Vorstellungen geregelt ist, so muss notwendig vorausgesetzt werden, dass alle Seelen diesen Regeln unterstehen, und überall Gleichmässigkeit herrsche. Wie stimmt aber dazu die durch die Erfahrung so deutlich erwiesene Verschiedenheit der geistigen Fähigkeiten? Hat nicht vielleicht doch die empirische Psychologie recht, wenn sie Seelenvermögen lehrt? Wenigstens ist sie nicht in Verlegenheit, die Verschiedenheit der Menschen zu erklären. Aber letztere macht auch Herbart keine Schwierigkeit. Er hilft sich, indem er der körperlichen Konstitution weitgehenden Einfluss auf die Seele einräumt, ohne doch, wie er ausdrücklich sagt, Psychologie in Physiologie verwandeln zu wollen[23]. Wie sehr Herbart sich mit physiologischen Untersuchungen beschäftig hat, beweisen die Briefe 4—13 aus den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik." Herbart spricht hier von Hindernissen, welche die verschiedenen Körperkonstitutionen auf die Mechanik der Vorstellungen ausüben. Ohne näher darauf einzugehen, so sei doch hervorgehoben, das Herbart die geistigen Verschiedenheiten besser zu erklären vermag, als die Seelenvermögentheorie es kann.

Wenn das Gegebene für unsere Zwecke genügen muss als Wiedergabe der Hauptresultate der Herbartschen Psychologie, so darf doch folgender Gedanke gerade in unserer Darstellung nicht fehlen.

Zum Gliede der Menschheit soll, so sahen wir, der Zögling erzogen werden, nach seinen natürlichen Anlagen gehört er aber demselben als solches schon an. Es ist daher natürlich, wenn

---

23) Vergl. 4. Brief über Psychologie.

Herbart bei psychologischen Untersuchungen seinen Blick nicht unverwandt auf den einzelnen Menschen gerichtet hat, sondern auch auf sein ganzes Geschlecht blickt. Der Entwicklungsgang der Menschheit muss ebenfalls nach psychologischen Regeln erfolgen, und von der bisher erfolgten Entwicklung des ganzen Geschlechts kann manches Licht auf die Vorstellung von der Seele des einzelnen Individuums fallen[24]).

Herbart führt wilde Stämme als Belege für gewisse Teile seiner psychologischen Lehre an[25]). Man wird den Stand der Kultur, welcher hier und dort bei den Wilden gefunden wird, nicht bloss als Anfangspunkt einer Entwicklung ansehen dürfen; hier hat vielmehr auch schon eine Entwickelung stattgefunden, und der gegenwärtige Standpunkt ist der Abschluss einer Reihe, über deren Länge wir meistens nichts zu sagen wissen. Zum mindestens besteht kein Recht, sie kürzer anzunehmen als die Reihe der Entwicklung, an deren Ende wir stehen. Wie kommt es denn aber, dass die Wilden der Vernunft ermangeln, welche bei uns als zum Wesen des Menschen gehörig betrachtet wird! Die Vertreter der Seelenvermögen antworten: Sie schläft in jenen Wilden. Eine wenig einleuchtende Auskunft! Die Vernunft schläft, schläft immer fort, durch Generationen hindurch, während sie anderswo erwacht ist! Warum denn wohl schläft sie? Antwort von der Seelenvermögentheorie aus: Niemand hat sie geweckt. Die Gegenfrage lautet: Wer war denn aber dort der Wecker, wo die Vernunft nicht mehr schläft? Antwort: Es waren die Vorstellungen, die aber, genau betrachtet, eine weit grössere Rolle als die des Weckers haben. Sie wecken nicht, sondern ergeben vereinigt dasjenige, was wir Vernunft nennen. Letztere fehlte darum den Wilden, weil ihnen die Vorstellungen fehlten, aus denen sie als ein Resultat bei uns erwachsen ist.

Bei den Wilden und Barbaren hat der menschliche Geist sich nicht zu erheben vermocht. Dort wo eine Erhebung erfolgte, ist sie im Laufe der Entwicklung sehr verschieden ausgefallen. Typen sind entstanden. Gefühle und Begierden sind anders bei dem Griechen, anders bei dem Chinesen und Inder, und wieder

24) Vergl. § 159 der Einleitung in die Phylosophie (H. I. S. 299 ff.).

25) A. a. O. H. I. S. 303.

anders bei dem Juden. Der Grund für diese Verschiedenheit liegt wieder darin, dass die Vorstellungsmassen verschieden sind.

Kurz dasjenige, was Vernunft genannt wird, ist nur „die Folge von beständigen Nachwirkungen uralter Gedankenmassen“ [26]).

Herbart fügt demnach seinem ethischen Determinismus noch einen psychologischen hinzu. Alles, was der Mensch ist, das ist er erst geworden. Den Menschen, welcher am Anfange seines Entwicklungsprozesses steht, stellt er den Tieren sehr nahe, und mehrfach wird Psychologie der Tiere zur Erklärung der Psychologie der Menschen herangezogen [27]). Dass zwischen Menschen und Tieren dennoch eine so grosse Differenz besteht, hat allein seinen Grund darin, dass der Schöpfer dem ersteren Hände und Sprache gab. Herbarts eigene Worte mögen hier zu deutlicherer Darstellung angeführt werden: „Der Mensch hat Hände, er hat Sprache. Er durchlebt eine lange, hilflose Kindheit; und nur da, wo diese Kindheit von erwachsenen Menschen gepflegt ist, sieht man ihn beträchtlich über das Tier sich erheben. Von der Gesellschaft, in welcher er heranwächst, ist er äusserst abhängig in Ansehung des Grades der Bildung, den er erreicht. Das Wesentliche ist hier die Masse von Vorstellungen und die Verarbeitung derselben, welche aus den angezeigten Eigentümlichkeiten des Menschen enspringen muss“ [28]).

---

26) H. I. S. 302.

27) Vergl. 12. Brief W. II. S. 332. Hier wird ausgeführt, wie Hund und Katze von dem Neuen, das in ihre Sphäre tritt, verschieden beeinflusst werden. „Die Katze fürchtet sich und läuft davon, der Hund zürnt und bellt.“ Im ersten Falle ist die Wirkung der Affekt der Furcht, im zweiten der des Zorns. Mit einem fiat applicatio geht Herbart von Hund und Katze zu dem Kinde über, bei dem das Neue ähnliche Affekte hervorruft. Zu vergleichen ist ferner Psychologie als Wissenschaft § 129 ff. (H. VI. S. 206.)

28) H. VI. S. 206. Das obige Wort ist demjenigen Zusammenhange der Psychologie als Wissenschaft entnommen, in welchem „von den Hülfsmitteln der Ausbildung, welche dem Menschen von Natur eigen sind, und von deren Erfolgen“ gesprochen wird. Es wird hier ausgeführt, wie der Mensch den Händen sehr viel verdanke. An die Versuche, welche mit den Händen gemacht werden, schliesst sich sowohl ein Entstehen neuer Vorstellungen wie ein Ueben solcher, welche schon vorhanden sind, an. Herbart erinnert daran, dass den Tieren ein solches Hülfsmittel fehlt. Wenn aber etwas vorhanden ist, dass ähnliche Dienste leisten kann, so machen sich sofort Unterschiede bemerkbar. So führt Herbart die grössere Intelligenz des Elephanten auf dessen Rüssel und die der Affen auf deren, den Händen der Menschen ähnliche Mittel, um sich zu üben, zurück. Noch eingehender wird die Wirkung der

Dass der psychologische Determinismus als absolute Abhängigkeit gedacht werde, muss schon das über Bildsamkeit im allgemeinen Gesagte verhindern. Hier sei aber noch ein metaphysischer Grund angeführt. Die Seele ist etwas Reales und kann als solches nie ein Werdendes oder Gewordenes sein; denn Realität und Veränderung im Werden ist für Herbart ebenso gut ein Widerspruch wie ein Ding mit mehreren Eigenschaften. Die Seele muss daher stets unverändert gedacht werden. Sie ist Träger der Vorstellungen, aber dieser Träger bleibt sich stets gleich, wie sehr sich auch die Vorstellungsmasse verändern mag.

Diese Verneinung jeglicher Veränderung der Seele, welche einfach ist; ferner die Anschauung, dass das ganze Geistesleben an Vorstellungen hängt; und endlich das historische Moment in Herbarts Psychologie muss für seine Kritik früherer Pädagogen von weitgehendster Bedeutung werden.

Bevor wir jedoch zur Darstellung der Urteile Herbarts über seine pädagogischen Vorgänger übergehen, sind noch einige Richtlinien für die Erziehungsgeschäfte zu ziehen. Nach Herbarts eigenem Worte ist der sittliche Charakter mit seinen psychologischen Bedingungen der Standpunkt, von wo aus die ganze Pädagogik überschaut werden kann. Zu diesem Aussicht verheissenden Punkte sind wir gekommen, er sollte nicht verlassen werden, ohne dass wir wirklich unser Auge hätten schweifen lassen; umsoweniger als an dasjenige, was wir sehen werden, weiter unten nur braucht erinnert zu werden, um Anknüpfungspunkte zu gewinnen.

Sprache auf Bildung der Vorstellungen gewürdigt. Zunächst ist auch sie eine Art des Handelns; das Sprechen setzt Vorstellungen voraus und arbeitet mit ihnen. Die wichtigste Wirkung erfolgt aber erst dann, wenn das Sprechen zum Gespräche wird. Das Gespräch hat eine Gesellschaft zur Voraussetzung, im Gespräche erfolgt daher ein Austauschen der Vorstellungen. Das Abwesende kann zum Gegenstande des Gespräches gemacht werden. „Dadurch wird die Last der unmittelbar sinnlichen Gegenwart, welche ohne Zweifel das Tier fortdauernd drückt, hinweggehoben.“ Aber auch das Vergangene kann Gegenstand des Gespräches werden. Unverloren sind dem Menschen nicht bloss seine eigenen Vorstellungen, sondern auch die Vorstellungen früherer Zeiten, dadurch unterscheidet sich wieder der Mensch vom Tiere. Das Tier hat keine Vergangenheit; das Heute ist nicht beeinflusst durch das Gestern, das Heute steht darum auch nicht höher als das Gestern.

4. Richtlinien für die Erziehungsgeschäfte.

Herbart gliedert das Geschäft der Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht. Dass unter diesen drei Erziehungsgeschäften der Unterricht als das hauptsächlichste bezeichnet wird, steht absolut im Einklange mit Herbarts Psychologie, welche alles geistige Leben auf Vorstellungen zurückführt; weil die Vorstellungen aber auch naturgemäss Voraussetzung des sittlichen Charakters sind, so ist die Hervorhebung des Unterrichtes nicht minder konsequent in Hinsicht auf das aufgestellte Erziehungsziel. Indem so Psychologie und Ethik auf den Unterricht als das Hauptgeschäft der Erziehung hinleiten, ist demselben zugleich ein besonderes Gepräge aufgedrückt. Diesem Unterrichte liegt nicht in erster Linie an dem Wissen und Können, sondern mehr daran, dass er den Zögling bildet. Daher wird ihm so nachdrücklich das Prädikat erziehlich beigelegt. Dem erziehlichen Unterrichte wird als nächster Zweck die Erweckung vielseitigen Interesses gesetzt. Darin zeigt sich wieder der vereinigte Einfluss von Ethik und Psychologie. Interesse ist recht eigentlich derjenige Begriff, welcher von den Vorstellungen des Unterrichtes zur Charakterstärke der Sittlichkeit hinüberleitet; denn als Vorrat, aufgespeichert bei dem Zöglinge, können erstere sich nicht in Willen umsetzen und den Weg zur That nicht finden; als Interesse aber bedeuten sie Leben und Kraft.

Vielseitig soll das Interesse sein, welches der Unterricht erweckt. Es ist nicht schwer auch hierfür eine Wurzel in dem Vorigen zu finden. Sie liegt dort wo der Zögling als Fragment des grössern Ganzen gedacht wird. Die notwendigen Rücksichten, welche der Erzieher zu üben hat, um Vielseitigkeit zu erzielen, bestimmt Herbart nach den Begriffen Vertiefung und Besinnung. So nötig es ist, dass der Zögling sich einem Gegenstande mit Liebe hingebe und unter Abziehung der Gedanken von allem andern sich in denselben versenke, um eine klare Vorstellung von demselben zu bckommen, so muss doch andererseits die Besinnung der Vertiefung folgen, durch welche vereinigt wird, was durch die Vertiefung vereinzelt war. Würde dies nicht geschehen, so wäre eine einheitliche Persönlichkeit unmöglich. In Vertiefung und Besinnung werden von Herbart je zwei Stufen unterschieden; so sieht die ruhende Vertiefung das Einzelne klar, die fort-

schreitende assoziiert einzelne Vorstellungen. Andererseits betrachtet die ruhende Besinnung das Einzelne als Glied eines Verhältnisses, die fortschreitende Besinnung durchläuft das System und wacht über die Konsequenz ihrer Anwendung. In dem Zusammenhange, wo Herbart ausführlicher über diese Begriffe handelt, schwebt ihm besonders die Vielseitigkeit vor. Er denkt mehr an das Interesse, wenn er mit „Merken", „Erwarten", „Fordern", „Handeln" kausale Unterschiede innerhalb der Vorstellungen beschreibt. Was aber in der Angabe der psychischen Bedingungen für die Vielseitigkeit des Interesse hervorleuchtet, das ist die uns geläufige Anschauung von den Vorstellungen als Kräften.

Bisher war der Unterricht lediglich in Ansehung des Zieles, vielseitiges Interesse zu erwecken, näher bestimmt. Der Zweck des Unterrichts beherrscht auch dort noch die Darstellung, wo Herbart das Interesse näher als empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathisches, soziales und religiöses zergliedert. Wenn aber diese verschiedenen Arten des Interesse den beiden Begriffen Erkenntnis und Teilnahme, untergeordnet werden, so ist der Grund dafür der andere Faktor, nach welchem der Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang charakterisiert wird. Es liegt in der Konsequenz der dargelegten deterministischen Anschauungen, dass Herbart schon der Erfahrung und dem Umgange die Fähigkeit zuspricht, die eine oder die andere unter den genannten Voraussetzungen des vielseitigen Interesse zu schaffen. Das Resultat der Erziehung, welche von diesen beiden Faktoren abhängt, muss aber stets einseitig sein. Will man Vielseitigkeit erzielen, so ist nötig, dass die systematisch wirkende Thätigkeit des Unterrichts Erfahrung und Umgang ergänze.

Nach allem ergiebt sich von selber die Antwort auf die Fragen: Was, in welcher Reihenfolge und in welcher Art unterrichtet werden muss? Das Interesse giebt das Was, die psychologischen Voraussetzungen das Wie an. Ohne näher hierauf einzugehen, so sei nur noch an die Forderung erinnert, dass der Unterricht darstellend, analytisch und synthetisch sein müsse. Dieselbe ist wieder folgerichtig; denn Vorstellungen müssen gegeben und geordnet werden. Ist dies im darstellenden und analytischen Unterrichte geschehen, so braucht der synthetische nur Vorstellungen darzubieten, damit die vorhandenen Vorstellungen sich als strebende Kräfte zeigen können.

Die beiden Erziehungsgeschäfte, Regierung und Zucht, welche noch übrig sind, haben das miteinander gemein, dass sie sich unmittelbar auf den Zögling beziehen. Diese Eigenart unterscheidet sie vom Unterrichte, der ein Drittes voraussetzt, mit dem Lehrer und Schüler zugleich beschäftigt sind. Aber auch Regierung und Zucht sind unter sich verschieden. Erstere ist auf die Unordnung der Kinder gerichtet, sie hat die Absicht, das Ungestüm derselben zu unterwerfen, jedoch nicht schlechthin zu dämpfen; sie würde sonst eine Kraft niederdrücken, die nur einer richtigen Lenkung bedarf, um verwertet werden zu können. Die Massregeln, welche Herbart für die Regierung fordert, dienen zur weiteren Charakteristik derselben. Nicht blosses Drohen auch nicht blosses Beaufsichtigen kann erreichen, was Ziel der Regierung ist. Herbart fordert vielmehr, dass man die Kinder sich beschäftigen lasse. Der Erzieher wird diese Beschäftigung nur von ferne leiten, etwaigen Zwang, der sich als notwendig herausstellen sollte, wird er um so leichter anwenden, je mehr es ihm gelingt, Autorität und Liebe bei seinen Zöglingen sich zu erwerben. Es ist nicht schwer, von hier aus nach rückwärts eine Brücke zu schlagen zu den Ausführungen der Psychologie, nach welchen das Kind durch eigenes Handeln seinen Schatz an Vorstellungen bereichert und übt (vergl. Anmerkung 28 S. 34). Die Regierung soll besonders in den jüngeren Jahren des Zöglings zur Anwendung kommen, in den späteren gewinnt die Zucht an Bedeutung.

Zucht hat als Ziel Charakterstärke der Sittlichkeit. Nun ist aber dieses Ziel der gesamten erzieherischen Thätigkeit gesetzt. Zucht muss daher die andern Erziehungsgeschäfte erst auf den richtigen Tenor setzen, die Regierung nicht minder als auch den Unterricht. Was nun der Erzieher zu thun habe, indem er Zucht übt, diese Frage kann nur von dem sittlichen Charakter nach seinen psychologischen Bedingungen beantwortet werden. Dieselbe näher zu erörtern, ist hier nicht der Ort. Nur darauf sei noch hingewiesen, dass der pädagogische Takt besonders hier seine Stellung hat. Herbart nennt die Zucht „eine kontinuierliche Begegnung“ [29], es ist Aufgabe des Erziehers, sich hier als Künstler zu zeigen.

---

29) W. I. S. 490.

Wir brechen hier unsere Darstelluug ab, nicht etwa aus der Ueberzeugung, als sei ein vollständiges System der Herbartschen Pädagogik vorgeführt worden. Wie oben schon gesagt, lag eine solche Absicht vollkommen fern. Die hinter uns liegende Darstellung dürfte dann erreicht haben, was sie erstrebte, wenn es ihr gelang, eine Vorstellung davon zu erwecken, was derjenige zu bedenken hat, der in Fragen der Pädagogik mitreden will. Es braucht nicht als gesucht zu erscheinen, wenn wir vergleichsweise die vorige Ausführung die „analytische Vorbereitung des Neuen“ nennen. Wurde oben (S. 4) der Gedanke hingeworfen, wir müssten zuvor Herbartianer werden, so wird die Aneignung dieses Prädikats im letztgenannten Sinne und das Handeln darnach für die weitere Darstellung von Nutzen sein können. Sind frei steigende Vorstellungen vorhanden, so wird dieselbe ein umso rascheres Tempo für ihren Gang nehmen können.

B. Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern.

Allgemeines.

1. Indem wir an den Anfang unserer Ausführungen eine Darstellung Herbartscher pädagogischer Anschauungen stellten, um den Standpunkt zu schaffen, von dem wir auf die Pädagogen der Vergangenheit blicken wollen, konnten wir unser Unternehmen mit dem Hinweise rechtfertigen, dass wir keine allgemein historische, sondern nur die spezielle Aufgabe uns gestellt haben, darzulegen, wie Herbart sich zur Geschichte der Pädagogik stellt. Wenn wir aber zugleich hinzufügen konnten, dass Herbart überhaupt den Grundsatz vertritt, man müsse einer Geschichte der Pädagogik stets eine Erörterung pädagogischer Probleme voraufschicken, so konnte das Vorurteil erweckt werden, als sei Herbart zu sehr Systematiker, um Historiker sein zu können. Es konnte die Furcht berechtigt erscheinen, dass Herbart aus Vorliebe zu seinem Systeme den Sinn für gerechte, historische Würdigung seiner Vorgänger verloren hätte. Indess sind wir schon nach dem bisherigen Gange unserer Untersuchung berechtigt, einer etwaigen vorgefassten Meinung dieser Art entgegenzutreten. Schon bei der Erörterung pädagogischer Postulate sind wir auf die Geschichte hingelenkt worden, und zwar nicht bloss auf die Geschichte der Pädagogik sondern auch des ganzen Menschengeschlechts.

2. Es mag zunächst auf Herbarts Beurteilung der Geschichte des Menschengeschlechts mit einigen Worten eingegangen werden.

Eine zweifache Art ist es, wie Herbart die Geschichte ansieht; er sieht zunächst auf sie, indem insonderheit das Ziel der Menschheit seine Aufmerksamkeit hat. In dem Wechsel der Zeiten erkennt er das stets sich gleichbleibende Streben der Menschen, dem Ziel sittlicher Vervollkommnung nahe zu kommen. Die Geschichte registriert in einzelnen Epochen die verschiedenen

Arten dieses Strebens; aber sie fasst sie als ein Ganzes zugleich zusammen und findet bei aller Verschiedenheit eine Kontinuität, welche wir mit Herbart die allgemein historische nennen. Der Ertrag der Arbeit und des Strebens, den ein früheres Geschlecht auf das folgende übermittelt, hat das Interesse, wenn auf diese Kontinuität geblickt wird. Daneben besteht die andere historische Betrachtung, welche überlegt, warum gerade so und nicht anders die Entwicklung der Menschheit erfolgte. Diese Betrachtungsweise setzt eine psychologische Kontinuität voraus, welche Herbart höher stellt als die vorige. In der Rezension der Schwarzschen Erziehungslehre findet sich das Wort: „Allein für die Pädagogik giebt es eine andere Kontinuität, die ihr noch wichtiger ist als jene historische, nämlich die psychologische“[1]. Es könnte jedoch eingewandt werden, dass hier von der Geschichte der Pädagogik die Rede ist, während uns doch vorderhand ein weiteres Gebiet, die Geschichte des menschlichen Geschlechts interessiert. Nun handelt es sich aber doch hier wie dort um Geschichte, das Prinzip innerhalb des weiteren Rahmens wird dasselbe sein wie innerhalb eines kleineren, der im grösseren enthalten ist. Ausserdem finden wir noch Stützen für diese Anschauung in andern Aussprüchen Herbarts. In den „Aphorismen zur Pädagogik“ sind von Hartenstein die Sätze erhalten: „Psychologische Pädagogik ist rein theoretisch“, „ihr steht gegenüber die Philosophie der Geschichte“[2]. Es werden also Betrachtungen über die Entwicklung der Menschheit in Parallele gesetzt zu solchen Betrachtungen, welche in Ansehung der psychologischen Pädagogik notwendig sind. Vergessen darf aber nicht werden, dass beide Arten der Geschichtsbetrachtung sich überhaupt und besonders bei Herbart nicht trennen lassen. Sie greifen deshalb so vielfach ineinander über, weil von Psychologie nur dort geredet werden kann, wo zugleich Vorstellungen mit hinzugezogen werden.

Näheres Eingehen auf die Art, wie Herbart sich die Entwicklung der Menschen denkt, hat seinen Anknüpfungspunkt im Vorigen dort, wo die Psychologie des Einzelnen durch Hinweise auf die Gesamtheit beleuchtet wurde (s. oben S. 33).

Den Vergleich der Psychologie des Individuums mit der

---

1) W. II. S. 252.

2) H. XI. S. 430; vergl. W. II. S. 293, Anmerkung.

der Gesellschaft hat Herbart in seinem Lehrbuche über Psychologie mit folgenden Worten weiter ausgeführt[3]): „In dem Ganzen jeder Gesellschaft verhalten sich die einzelnen Personen fast so, wie die Vorstellungen in der Seele des Einzelnen, wenn die geselligen Verknüpfungen eng genug sind, um den gegenseitigen Einfluss vollständig zu vermitteln. Die streitenden Interessen treten an die Stelle des Gegensatzes unter den Vorstellungen, die Neigungen und Bedürfnisse der Anschliessung ergeben das, was aus dem Vorigen unter dem Namen der Komplexionen und Verschmelzungen bekannt ist. Dass Viele von einer Minderzahl bis zum Verluste geselliger Bedeutung herabgedrückt, dass in der Minderzahl selbst nur Wenige eines hervorragenden Ansehens teilhaftig werden, dass jede Gesellschaft im Zustande des natürlichen Gleichgewichts eine nach oben zugespitzte Form annimmt, dies sind die unmittelbaren Folgen des psychischen Mechanismus, der sich hier im Grossen geltend macht; und dessen Bewegungsgesetze ebensowenig hier als im Einzelnen einen vollkommenen Stillstand dulden; aber auch Reproduktionen dessen, was schon verschwunden schien, herbeizuführen, die oft genug durch lange Reihen geselliger Verbindungen hindurchwirken“. Mit diesen Worten giebt Herbart zwar nur eine Erklärung für das Entstehen von Staaten. Dadurch ist aber nicht ausgeschlossen, dass dieselben auch für uns ihre Bedeutung haben. Es bleibt zu beachten, dass die Politik bei Herbart die Anwendung der sittlichen Ideen auf die Gesellschaft lehrt. Der Staat Herbarts ist ein Kulturstaat, so kommt es, dass von ihm die Philosophie der Geschichte mit der theoretischen Staatslehre intentifiziert wird[4]). Ausserdem kommt noch hinzu, dass es nach Herbart eine eigentliche Geschichte der Menschheit nicht giebt, sondern nur eine Geschichte einzelner Saaten. Erst die Staaten und Nationen in ihrer Vereinigung ergeben die Menschheit. Zur Kenntnis der Entwicklungsgesetze der Menschheit kann man erst dann gelangen, wenn das Studium des Entwicklungsganges einzelnen Völker vorangegangen ist. Eine Kulturgeschichte der

---

3) H. V. S. 166 f.

4) Vergl. hierzu W. II. S. 293, Anmerkung, wo Willmann den Gedanken ausspricht, dass Herbart unter Philosophie der Geschichte die theoretische Staatslehre versteht,

Menschheit muss sich demnach aus den Kulturgeschichten vieler einzelner Nationen zusammensetzen.

Die psychologische Erklärung der Kultur der Staaten ist völlig analog der Erklärung ihrer Institutionen, welche die Verwaltung betreffen. Anfang und Fortschritt des Geisteslebens einer Gesellschaft hängt an den Vorstellungen, welche von einzelnen Gliedern derselben erworben sind. Die Quellen der Vorstellungen sind mannigfaltigster Art. Sie können ausgehen von „Bodenkultur, Gewerbe, Handel, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sittlichkeit“ [5]). Das Erworbene wird in der Gesellschaft mitgeteilt und ausgetauscht. Umgestaltet und verändert durch die Arbeit der Gesellschaft, wird es ein Gemeingut vieler. Es entsteht ein Zeitgeist, welcher seinen besondern Charakter dadurch erhält, dass diese oder jene Vorstellungsmasse vor einer andern sich erhebt. Glücklich die Gesellschaft, welcher die Vorstellungen aus wahren, natürlichen und nicht aus falschen, künstlichen Quellen zuflossen; glücklich ferner die Gesellschaft, welcher an vielen Orten die Quellen der Vorstellungen sprudelten. Die Vielseitigkeit, welcher der Erzieher sich als Ziel setzt, ist auch das Ideal der Gesellschaft; denn, entstanden durch das Geben und Nehmen der Einzelnen, übt der Zeitgeist umgekehrt einen grossen Einfluss auf die Einzelnen aus jüngerer Generation aus, nach der guten Seite nicht minder als nach der schlechten. Ist die Gesellschaft einseitig, so bietet sie segensvoll dem Nachwuchs aus ihrer Fülle; im umgekehrten Falle gereicht ihr Mangel zu grossem Nachteil.

Die Voraussetzung aber dafür, dass sich ein allgemeiner Schatz von Vorstellungen bilden kann, ist ein Gemeingeist. Derselbe ist überall schon dort gegeben, wo Menschen durch gleiche Bedürfnisse in einem bestimmten Lokale der Erde vereinigt sind. Durch die Not, durch gemeinsame Bestrebungen, durch grosse Persönlichkeiten wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit hervorgerufen. Die Erinnerung an gemeinsame Leistungen und Errungenschaften, welche in der Geschichte niedergelegt ist, knüpft das Band enger. Je grösser die Einhelligkeit und je stärker der Gemeingeist, sowohl qualitativ als quantitativ, ist, um so günstiger sind die Bedingungen für das Entstehen der Kultur.

---

5) W. II. S. 56 unten und H. IX. S. 445.

Besonders ein quantitativ guter Gemeingeist schwebt Herbart vor, wenn er sich den Vorwurf Solons aneignet, den derselbe den Athenern macht: „Die Einzelnen haben Verstand, versammelt haben sie keinen“. Er findet in diesen Worten ein uraltes Bedürfnis der Menschheit ausgesprochen [6]. Zugleich auch noch quantitativ ist die Einhelligkeit, die Herbart als Ideal bezeichnet, wenn er daran erinnert, dass die unter dem Einflusse des Christentums stehenden Staaten im ganzen den andern überlegen sind [7].

Indem Herbart die Menschheit unter dem Gesichtspunkte betrachtet, dass sie sittlicher Vervollkommnung zustrebt, erscheinen ihm die verschiedenen Formen des Zeitgeistes, welche die Geschichte aufweist, als Etappen auf dem Wege zu dem erstrebten Ziele. Sie können ihm bei seinem Rückblicke nicht gleichwertig erscheinen, eine erhält vor der andern den Vorzug. Aber den Massstab, mit welchem er allein den Wert misst, giebt die Psychologie.

Herbart weiss, dass er sich durch diese Art der Geschichtsbetrachtung im Gegensatz zu Hegel setzt. Der Name dieses Philosophen wird ausdrücklich in den Aphorismen genannt [8]. Aber auch dort ist Hegel gemeint; wo, ohne dass sein Name genannt wird; gegen den Weltgeist Opposition gemacht wird [9]. Der Gegensatz Herbarts zu Hegel ist ähnlich seinem Gegensatze zur Theorie von den Seelenvermögen. Wie letztere die abstrakten Allgemeinbegriffe dem, was wirklich vorhanden ist, überordnen, so steht auch der Weltgeist als das prius voran, und die Entwicklungsphasen der Menschheit werden mit logischer Notwendigkeit aus ihm abgeleitet. Und doch ist der Weltgeist nichts anderes als das Abstrakte, das nur als Begriff vorhanden ist, während die einzelnen Völker und Nationen das Reale und Konkrete darstellen. Das Abgeleitete wird zum Wirklichen gemacht, das Wirkliche nur als Erscheinungsform des Abgeleiteten betrachtet. Es liegt also eine völlige Verkennung realer Verhältnisse vor.

---

6) W. I. S. 454.

7) W. II. S. 57; H. IX. S. 449.

8) An der Anmerkung 2 S. 41 zitierten Stelle heisst es: „Ihr steht die Philosophie der Geschichte gegenüber, diese ist in der Hegelschen Schule nach spinozistischer Weise misshandelt.“

9) Vergl. Anmerkung 3. S. 42.

Nicht dass mit jener Ableitung ein Determinismus gelehrt wird, ist Anlass des Tadels, den Herbart gegen die von Hegel konstruierte Notwendigkeit erhebt. Derselbe ist vielmehr dadurch hervorgerufen, dass Hegel einmal eine absolute Notwendigkeit behauptet und zweitens eine völlig unzutreffende Erklärung giebt. Das erstere Moment erfährt seine besondere Widerlegung in der Encyklopädie. Herbart beschreibt hier die Hegelsche Anschauung mit den Worten: „Die Völkergeister haben ihre Wahrheit und Bestimmung in dem Weltgeiste, um dessen Thron sie als Vollbringer und als Zeugen seiner Herrlichkeit stehen. Staaten, Völker und Individuen haben zwar ihre Art von Wirklichkeit, deren sie sich bewusst und in deren Interesse sie vertieft sind; allein zugleich sind sie unbewusste Werkzeuge des inneren Geschäfts, wodurch der Weltgeist fortschreitet, indem er bei jedem Uebergange sich seine nächst höhere Stufe vorbereitet und erarbeitet." Was ihm diese Anschauung zuwider macht, drückt Herbart in der Frage aus: „Wo bleiben denn hier Verdienst und Schuld?"[10]) Irgendwie muss neben der Abhängigkeit doch auch die Selbständigkeit des Menschen gewahrt werden.

Der Absicht, eine absolute Abhängigkeit deutlich zu machen, bot sich allerdings als ein vorzügliches Hülfsmittel die Logik dar, wenn angenommen wurde, dass ihre Begriffe Realitäten sind. Aber, wie schon gesagt, ist diese Annahme falsch. Die Erklärung durch die Logik ist daher nur eingebildet und nicht wirklich. Hinter der Hegelschen Anschauung steckt ein gutes Stück Anmassung, die durch nichts berechtigt ist; denn mit der Konstruktion des Weltgeistes wird der Gedanke ausgesprochen, man habe die Wege der Vorsehung erforscht. Dem gegenüber lehrt die psychologische Geschichtsbetrachtung Bescheidenheit, da sie zur Evidenz bringt, dass man nichts von der Zukunft vorhersagen könne. Die Vorstellungen üben ihre gestaltenden Kräfte auf die Entwicklung des Zukünftigen aus. Von welcher Art aber diese Vorstellungen sein werden, ist im voraus nicht zu bestimmen[11]).

---

10) H. II. S. 27.

11) Siehe H. V. S. 168: „Alle bisherige Geschichte ist ein Anfang, dessen Fortgang niemand prophezeien kann; und der heutige Stand der Dinge ist ebensowenig ein Stand allgemeiner Sündhaftigkeit als Vollendung."

Der hier ausgesprochene Vorwurf trifft zugleich auch Spinoza. Es ist nur eine wenig andere Form, in welcher letzterer die Geschichte „misshandelt“; denn consequi more geometrico liegt den logischen Folgerungen sehr nahe.

Aber auch die gegenteilige Anschauung, welche durch Kant und seine Schule vertreten wurde, erfährt nicht minder Herbarts Widerspruch. Die starren Naturgesetze, denen nach Spinoza und Hegel die Menschheit unterworfen ist, sind zwar von der Kantschen Richtung aufgehoben. Aber wie es als unrichtig bezeichnet werden musste, Naturgesetze, welche keineswegs bildsam sind, auf die sich bildende Menschheit anzuwenden; ebenso falsch ist es, die Menschheit einem Freiheitsgesetze zu unterwerfen; denn Freiheit hat das in zu reichlichem Masse, was der Naturnotwendigkeit fehlte; sie ist zu wandelbar und kann deshalb nicht bildsam sein; „auf sie zu rechnen, wäre nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser werfen“[12]).

3. Der Weg, welcher von den letzten Ausführungen zur Pädagogik und ihrer Geschichte führt, ist nicht lang. Blicken wir auf das Vorige zurück, setzen wir zugleich den Gedanken aus der Einleitung in die Philosophie hierher: „In jedem von uns lebt die ganze Vergangenheit“[13]), und vergegenwärtigen wir uns, dass das, was in diesem Satze als Thatsache ausgesprochen ist, durch die erzieherische Thätigkeit erst werden soll, so sind wir schon auf pädagogischem Gebiete. Es ist die Aufgabe des Erziehers, nachzuforschen, welche Vorstellungen es waren, die zur gegenwärtigen Höhe der Kultur führten. Diese wird er auswählen und vereinigt auf den Zögling wirken lassen.

Ebenso schnell gelangen wir zur Geschichte der Pädagogik. Wenn Vorstellungen den konstitutiven Faktor für die Entwicklung der Menschheit bilden, wenn andererseits die Menschheit stets Vorstellungen erzeugt, so erzieht sie sich selber, auch dann, wenn kein bewusstes Streben zur Erziehung vorliegt. Jene von selbst sich ergebende Erziehung wird stets der planvoll betriebenen vorangehen. Es ist ein Verhältnis, das ähnlich demjenigen ist, welches zwischen Erfahrung und Umgang einerseits und Unterricht andererseits besteht.

---

12) W. II. S. 235.

13) H. I. S. 302.

Wer Schöpfer und Bildner wirkungsvoller Vorstellungen ist, der ist Erzieher, selbst wenn die bewusste Absicht, Erziehung zu treiben, völlig fern liegt. So ist, um nur an einem Beispiele das Gesagte zu erläutern, der Dichter, von dessen Werken ein Einfluss auf seine und die folgenden Zeiten ausgeht, ein Erzieher der Menschheit.

Ferner ist die absichtlich erzieherische Thätigkeit immer von der Zeit abhängig, in der sie geübt wird. Die verschiedenen Zeiten setzen verschiedene Erziehungsideale. Hieraus ergiebt sich mit Konsequenz ein historischer Standpunkt, dem das ehrende Prädikat Gerechtigkeit voll und ganz zukommt. Es kann nach dieser Voraussetzung die Aufgabe der Geschichte der Pädagogik nicht als Tadeln oder Loben der Vergangenheit bestimmt werden. Es gilt vielmehr nachzuweisen, warum die einzelnen Pädagogen gerade zu denjenigen Urteilen gelangt sind, welche sie nun einmal abgegeben haben, und welche ihnen ihre Eigenart im Gebiete der historischen Pädagogik geben. Nicht der Pädagoge, losgelöst von seiner Zeit, sondern im Zusammen mit ihr, seine individuelle Eigenart neben dem milieu seiner Zeit, ist das Objekt des Historikers. Letzterer hat nach Herbart den Gedanken festzuhalten, dass die Pädagogen gerade den vorhandenen Bedürfnissen entsprachen, welche durch die Eigenart der jeweiligen Etappe im Entwicklungsverlaufe der Menschheit hervorgerufen wurden. Letztere muss genau erkannt sein, wenn anders der Pädagoge in ihr soll verstanden werden; denn oft war die Thätigkeit der Pädagogen nur ein Stemmen gegen die Verkehrtheiten ihrer Zeit, die sie durch bessere Erziehung gehoben wissen wollten; „dabei aber nahmen sie, wie sie nun eben können, die Zeitphilosophie zu Hülfe“ [14]). Notwendig müssen sich daher die grössten Verschiedenheiten dem Blicke auf die Geschichte der Pädagogik bieten. Aber wie trotz der Verschiedenheiten der einzelnen Perioden in der Geschichte der Menschen dennoch eine Kontinuität besteht, mag man nun mehr das ewig gleich bleibende Streben oder die unwandelbaren Gesetze des psychischen Mechanismus als solche ansehen, so geht auch durch die Geschichte der Pädagogik ein Faden hindurch, an den alle Erziehungslehrer geknüpft sind. Alle haben das gleiche Streben, besser zu machen.

---

14) W. II. S. 231.

Von hieraus findet der Gedanke, welchen Herbart in dem Vortrage „über das Verhältnis von Schule zum Leben" ausspricht, seine richtige Beleuchtung. „In der Schule", so heisst es hier, „wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen grösstenteils die nämlichen"[15]). Unter Schule sind alle Erziehungsbestrebungen zusammengefasst. Dieselben stehen über der Zeit, indem sie wahre Humanitätsbildung anstreben. Aber um der Mittel willen, welche die Pädagogen anwenden müssen, steigen sie hinab in die besonderen, gerade vorliegenden Zeitverhältnisse. Die Schule als Ganzes gleicht dem einzelnen Erzieher, welcher aus psychologischen Rücksichten sich heute so und morgen anders zu seinem Zöglinge stellt und dennoch einheitlich verfährt, indem er stets das Ziel vor Augen hat, welches er sich steckte, und stets psychologischen Gesetzen konform handelt.

Aus der Kontinuität der Pädagogik macht sich Herbart ein Gebot, welches sehr bedeutsam ist. Weil er sich als Glied der ewig gleich bleibenden Schule betrachtet, glaubt er den Zusammenhang mit der Vergangenheit nicht abbrechen zu dürfen. Sind die Resultate seiner pädagogischen Forschungen anders als die bisherigen, so gilt es, sie auf irgend eine Weise mit letzteren in Einklang zu setzen. Nicht schlechthin Neues und Verblüffendes darf im Gebiete der Pädagogik auftreten. Fortführung, Verbesserung der Schule wird natürlich das ernste Streben jedes Pädagogen trotzdem sein müssen.

Wir sagten eben: der Pädagoge „darf" nicht die Verbindung mit der Vergangenheit abbrechen; wir müssen aber noch hinzufügen: Er „kann" es nicht. So wenig er psychologische Gesetze umstossen kann, so wenig kann er absolut Neues in die Pädagogik einführen. Das Misstrauen, welches überall entstände, wenn die Zumutung ausgesprochen würde, unbetretene Pfade zu gehen, würde schon dafür sorgen, dass es fruchtlos bliebe. In dem Zusammenhange, in welchem Herbart diesen Gedanken ausspricht, wird die Pädagogik einem philosophischen Systeme gegenübergestellt. Erstere hat als praktische Wissenschaft eine lange Vergangenheit hinter sich, und ihre Zukunft wird so lang sein, als es überhaupt eine sich entwickelnde Menschheit giebt. Letzteres

15) W. II. S. 63.

ist nur von kurzer Dauer, und rücksichtslos ist gegen dasselbe zu verfahren, wenn deutliche Irrtümer von ihm in die Pädagogik getragen werden[16].

4. Bei Ueberleitung von der allgemeinen zur besonderen Darstellung erwächst jetzt die Frage, wo Herbart das Anfangsglied in der Reihe der Pädagogen setzt. Nach allem muss dasselbe dort zu finden sein, wo der Ursprung der Vorstellungsmassen liegt, welche bis in unsere Zeit reichen. Diesen Ursprung verlegt Herbart nach dem Hellenischen Lande[17]. Griechenland hat daher auch den ersten Pädagogen hervorgebracht, es ist Plato. Wenn hiemit der Anfang der „Schule" gegeben ist, so ist für Herbart Fichte der letzte innerhalb derselben[18]. Natürlich wollen diese Angaben nur summarisch aufgefasst sein, und hindern nicht, dass schon einige Männer vor Plato und ebenso noch Männer nach Fichte als Pädagogen von Herbart gewürdigt werden.

Nach der früher erkannten Konsequenz, mit welcher Herbart seinen Grundsätzen gemäss handelt, dürfen wir annehmen, dass eine von Herbart verfasste Geschichte der Pädagogik von Plato bis auf Fichte uns ein Bild entworfen hätte, in dem deutlich das jedesmalige Zeitalter und auf diesem Hintergrunde die Individualität der Pädagogen erkennbar gewesen wäre. Nun ist aber Herbart nie in die Lage gekommen, die ausgesprochenen Grundsätze anzuwenden, weder in Hinsicht des ganzen Gebietes der Geschichte der Pädagogik, noch in Hinsicht auf einzelne Abschnitte derselben. Nur bei dem, was ihm innerhalb des gesteckten Rahmens interessant erscheint, verweilt er und verwebt es in seine pädagogischen Darstellungen. Das grosse Arbeitsfeld, welches sich zuerst dem Blicke eröffnen musste, erfährt durch diesen Umstand eine bedeutende Einschränkung. Nur diejenigen Pädagogen werden in der folgenden Darstellung aufgeführt werden, welche in irgend einer Weise Herbart Beziehungspunkte bieten, mögen dieselben positiver oder negativer oder sonst einer andern Art sein. Auch dann wird der Kreis der Pädagogen, zu denen er Stellung nimmt, nicht wesentlich grösser, wenn er über die

---

16) W. II. S. 252.

17) W. I. S. 576. „. . . der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs" u. s. w.

18) W. I. S. 546.

Geschichte der Pädagogik von F. H. Ch. Schwarz eine Rezension zu schreiben hat. Er hebt auch dann wieder nur das hervor, was ihn interessiert und interessieren muss auf Grund der besonderen Art seiner Lösung pädagogischer Probleme.

5. Welches wird nun das Prinzip der Teilung für unsere weitere Darstellung sein? Zwar haben wir keine allgemein historischen Zwecke, dennoch folgen wir dem Laufe der Geschichte. Es wäre unzweckmässig, die Reihenfolge der Geschichte aufzugeben und an ihrer Stelle etwa das Prinzip der Anordnung aus dem Herbartschen pädagogischen Systeme zu entnehmen. Die Unzweckmässigkeit dieses Verfahrens liegt darin, dass es uns nicht gelänge, ein einheitliches Bild von den Pädagogen in Herbartscher Beleuchtung zu geben, da von einigen voraussichtlich sowohl unter der Rubrik der Bildsamkeit des Zöglings als auch unter den Kapiteln Ethik und Psychologie zu reden wäre. An dem Faden der Geschichte werden wir daher das Gebiet von Plato bis Fichte durchwandern. Herbart selber zeigt uns die Punkte, an denen wir am zweckmässigsten ausruhen können. In der genannten Rezension sagt er, dass mit Locke diejenige Periode beginnt, in welcher „dasjenige an die Reihe kommt, was noch unter uns fortwirkt[19]". Ferner findet sich im zweiten Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik die Bemerkung: „Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, dass sie seit Locke im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege begriffen ist[20]." Damit ergeben sich für uns als die beiden Hauptteile die Zeit von Plato bis Locke und die Zeit von Locke bis Herbart. Schon jetzt lassen sich diese beiden Abschnitte allgemein charakterisieren. Beginnt mit Locke dasjenige, was noch zur Zeit Herbarts von Interesse ist, so bildet er den Anfangspunkt für die neue Pädagogik, während alles, was der Zeit nach vor ihm liegt, sich unter dem Namen alte Pädagogik zusammenfassen lässt.

---

19) W. II. S. 233.
20) W. II. S. 295.

I. Die alte Pädagogik.

1. Die Pädagogik der Griechen.

1. Europa blickt auf Hellas, wenn es sich die Stätte vergegenwärtigt, von der seine Bildung ausging. Weiter geht Herbart nicht zurück, was hinter der griechischen Bildung liegt, hat für ihn kein Interesse. Schwarz war noch über Hellas hinausgegangen, aber Herbart begleitet seinen Bericht aus der frühesten Zeit mit den Worten: „Es erzählt uns der erste Teil mancherlei Vorweltliches, Indisches, Chinesisches, Persisches u. s. w., was teils anderwärts her bekannt, teils wie natürlich höchst unvollständig ist, weil man eben nicht mehr davon weiss[1]". Herbarts Anschauung ist, man solle diese Partieen aus der Geschichte der Pädagogik fortlassen, weil wir wegen Unkenntnis jener Zeit ihr wahres Bild doch nicht malen können. Immerhin mögen aber auch nach Herbart vorhellenische pädagogische Anschauungen dort vorgetragen werden, wo die Absicht vorliegt, eine Gesamtübersicht über alles, was in der Pädagogik gedacht und geschrieben ist, zu geben. Dies hatte Schwarz offenbar in der ersten Auflage seines Werkes gewollt. War es in der ersten Auflage berechtigt, allerlei Vorweltliches zu erzählen, so musste dasselbe in der zweiten Auflage fallen, da sie mit den Worten eingeleitet war: „Wir müssen erst sehen, was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen[2]". Von der persischen und chinesischen Erziehung konnte schwerlich derjenige sich Rat holen, der zu Schwarz' Zeit in pädagogischen Zweifeln befangen war.

Unvermittelt tritt uns bei Herbart die griechische Bildung entgegen. Er stellt keine Untersuchung darüber an, wie sie entstand, unter welchen äussern und innern Verhältnissen. Er wird auch hier die Quellen zu dürftig, die Vermutungen zu unsicher gehalten haben, als dass sie einleuchtende Erklärungen hätten geben können. Es genügen ihm seine allgemeinen Vorstellungen über die Art, wie sich der Mensch mit seinen natürlichen Anlagen zur Bildung emporarbeiten kann.

---

1) W. II. S. 232.

2) Ibidem.

Innerhalb der griechischen Bildung ist Herbarts Aufmerksamkeit auf die Schriftsteller gerichtet. Hier beginnt er deutlich zu unterscheiden, wenigstens ist eine deutliche Grenze gezogen zwischen Homer einerseits und den übrigen Schriftstellern andererseits. Homer ist für ihn in ganz besonderer Weise ein Erzieher im oben angegebenen Sinne, welcher Erziehung übt, ohne es eigentlich zu beabsichtigen. Durch seine Gesänge, besonders durch die Odyssee, ist er in hervorragendem Masse an der Schöpfung der griechischen Bildung beteiligt. „Die Alten wussten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner und seine Zöglinge machen ihm keine Schande[3]).“

Nach Homer, aber in einem beträchtlichen Abstande, kommen Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch, Sophokles und Euripides[4]). Aus griechischem Geiste hervorgegangen, haben sie zugleich an der Weiterbildung desselben in hervorragendem Masse gearbeitet.

Gehen wir nach diesen kurzen allgemeinen Bemerkungen über die griechische Bildung zu den eigentlichen Pädagogen innerhalb derselben über, so müssen, bevor wir mit Plato beginnen können, noch einige Männer vor ihm genannt werden.

2) Der nächste, zu dem wir, von Plato aus rückwärts gehend, kommen, ist sein Lehrer Sokrates. In der „Kurzen Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen“[5]) führt Herbart den Gedanken aus, dass ein Unterricht in der Philosophie erteilt werden müsse. Unter der Philosophie wird das formlose Denken verstanden, das gerade dem Jünglinge angemessen ist, „der mit dem ebenso allgemeinen und unbestimmten Vorsatz, gut zu sein und sich zu bilden, den ersten Versuch macht, sich selber zu regieren.“ An dieser Stelle erinnert Herbart an Sokrates, der nach Xenophons Darstellung an die Fragen: Was das Gute sei? Was zur Bildung gehöre? seine Freunde und sich selbst stundenlang zu heften pflegte. Mit glücklichem Griffe hat Herbart hier den Mann herangezogen, der in der That für ihn besonders interessant sein musste. Nicht bloss ist bei beiden das Streben, besser zu machen, dasselbe, sondern hinzukommt noch,

3) W. I. S. 428.
4) W. I. S. 429.
5) W. I. S. 247 ff.

dass Sokrates auch teilweise denselben Weg geht. Wir vergegenwärtigen uns die strenge Scheidung der Aesthetik von der Metaphysik, welche Herbart vollzieht. Dadurch dass er der ersteren die Ethik unterordnet, wird der letzteren jeglicher Einfluss auf die Etkik genommen. Ebenso sieht Sokrates in der Untersuchung und Begründung seiner ethischen Gedanken gänzlich von der theoretischen Philosophie ab. Dass Sokrates diesen Standpunkt vertritt, ist historisch wohl zu verstehen. Infolge der Thätigkeit der Sophisten waren alle theoretischen Anschauungen schwankend geworden, alles war disputabel, auch die Ethik. Sokrates sagte aber ihnen gegenüber: Wenn alles streitig ist, so darf es doch dasjenige nicht sein, nach dem ich mich bilde, nach dem ich mein Handeln einrichte; denn handeln muss ich stets, in jedem Augenblicke. Die sittlichen Urteile und Grundsätze müssen evident sein, in diesem Punkte reichen Herbart und Sokrates sich die Hand. Allerdings trennen sich aber auch gleich wieder die Wege beider. Dieser, dem es die grösste Schwierigkeit macht, das auszusprechen, was er als evident sieht, legt der logischen Methode eine aussergewöhnliche Bedeutung bei und endet bei dem Satze: Tugend ist Wissen. Jener findet die fünf praktischen Ideen und konstatiert dort Tugend, wo dieselben dem Handeln und Wollen Richtung geben. Und doch könnte es scheinen, als sei mit dem Satze: Tugend ist Wissen, ein neuer Berührungspunkt zwischen Herbart und Sokrates gegeben; bezeichnet doch ersterer den Unterricht als das erste und hauptsächlichste Geschäft der Erziehung. Wissen wird nun durch Unterricht gewonnen; und Sokrates erteilt Unterricht, indem er sich stundenlang mit seinen Schülern unterhält, um zu belehren. Ja, auch die Form des Unterrichts, welche Sokrates anwendet, seine Ironie sowohl wie seine mäeutische Kunst erlaubt eine Parallele zu Herbarts analytischem Unterrichte. Sokrates bringt die Vorstellungen, welche seine Schüler durch Erfahrung und Umgang gewonnen haben mit bewusster Absicht in eine Ordnung. Durch sein epagogisches oder induktives Verfahren, welches er bei der Bildung von Begriffen anwendet, schafft er eine Unter- und Ueberordnung in den vorhandenen Vorstellungsmassen, ein Oben und Unten, wie es auch Herbart erstrebt. Wie ausdrücklich auch Herbart jeden Unterricht als einseitig bezeichnet, welcher vorwiegend analytische Tendenz hat, so ist doch gerade

seine Wertung der Analyse für gewisse Umstände sehr bekannt. Er selber hat an seinem Zöglinge Ludwig v. Steiger die Wirkung des analytischen Verfahrens erproben können.

Dass Herbart jedoch dem Wissen nicht dieselbe Kraft zuschriebt wie Sokrates, der unter Verkennung wirklicher Verhältnisse seine persönliche Denkungsart auf alle Menschen überträgt, bezeugt schon das Attribut erziehlich, welches Herbart dem Unterrichte beilegt, bezeugt ferner auch die Zucht als Erziehungsgeschäft neben dem Unterrichte.

Dieselbe Beleuchtung, welche in den letzten Worten Sokrates von Herbartschen Gedanken aus erfährt, fällt auch auf einen der Männer, welche die Griechen wegen ihrer praktischen Lebensweisheit die Weisen nannten, auf Prodikos. Von diesem Weisen stammt die Fabel von Herkules am Scheidewege. Der tiefere Sinn derselben besteht darin, dass dem Jünglinge nur die beiden Lebenswege, der gute und der böse, gezeigt zu werden brauchen, damit er den ersteren wähle. Die hier vorausgesetzten Grundanschauungen vom Wesen der Tugend liegen der sokratischen Vorstellung, die Tugend sei Wissen, sehr nahe. Herbart erklärt, dass die Fabel psychologisch nicht unrichtig sei, aber, pädagogisch verstanden, einen irrenden Führer abgebe. Bedienen wir uns Herbartscher Terminologie, so ist hier ein synthetischer Unterricht vorausgesetzt, der dem Zöglinge Vorstellungen zuführt, ganz im Sinne Herbarts. Es ist aber verkannt worden, dass es gilt, Maximen im Zöglinge zu bilden, um Charakterstärke der Sittlichkeit hervorzurufen. Dieselben lassen sich nicht auf einmal erzeugen, sie sind nicht das Resultat einer einmaligen Entscheidung, wie etwa Herkules sich ein für allemal am Scheidewege für den Weg der Tugend entschliesst. Der Vorsatz des Zöglings, dem das Gute an einem bestimmten Beispiele gezeigt und als Gegenteil das Böse vorgehalten ist, nach dem Guten handeln zu wollen, genügt allein nicht. Vielerlei ist zu beachten, und nur langsam schreitet das Werk der Zucht vorwärts. Dieselbe schafft zunächst ein Gedächtnis des Willens. Um dasselbe zu erreichen, veranlasst sie ein Wollen; dasselbe bleibt, wie die Vorstellungen nicht verschwinden. Wird neues Wollen hinzugefügt, so vereinigt es sich mit dem früheren zu einer Reihe von Wollen. In weiterer Parallelisierung mit den Vorstellungen gelangt man mit Herbart dahin, ein beharrliches Wollen anzunehmen. Unter dem, was

gewollt wird, wird nicht alles gleich fest und gleich stark gewollt. Durch Wahl bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist Vorzug und Zurücksetzung; der Wählende begrenzt den Preis des einen Dinges vor dem andern. Der Charaktervolle muss ferner durch seine Wahl einen bestimmten Grundsatz aussprechen. Und endlich ist klar, dass die konsequente Durchführung von Grundsätzen nicht ohne Schwierigkeit, nicht ohne Kampf erfolgen kann. Diese Gliederung des Charakters in „Gedächtnis des Willens, Wahl, Grundsatz und Kampf", welche Herbart im dritten Buche der Allgemeinen Pädagogik vornimmt, macht es deutlich, warum Herbart weder blosse Belehrung noch eine plötzlich hervorgerufene Entschliessung als ausschlaggebend für die Bildung des sittlichen Charakters anerkennen kann [6]).

Wir wenden uns noch einmal zu Sokrates zurück. Wer sind in der angegebenen Stelle die Freunde des Sokrates? Doch nur diejenigen, welche zugleich auch seine Schüler sind. Ein Freundesverhältnis zwischen Erzieher und Zögling ist Herbarts Ideal. In der Erörterung über das Erziehungsgeschäft Regierung bestimmt Herbart als Grundlage des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler die Autorität, aber dieselbe soll von Liebe getragen sein [7]). Wenn ferner Sokrates sich und seine Freunde an ethische Fragen heftete, so ist damit eine Art der Untersuchung angedeutet, welche wieder im Sinne Herbarts ist. Sokrates lernt mit seinen Schülern, welche fast vergessen, dass er der Lehrer ist [8]). Endlich lernen und bilden sich die Schüler des Sokrates, ohne die Empfindungen zu haben, als würde ihnen etwas Fremdes aufgedrängt. Jedem wird seine Individualität gelassen, und es gehen Männer mit den verschiedensten Ansichten aus seiner Schule hervor; so Plato neben Xenophon, Aristipp neben Antisthenes. Diese Thatsache stellt der erzieherischen Thätigkeit des Sokrates das beste Zeugnis aus [9]).

---

6) W. I. S. 499 f., Anmerkung.

7) Man sehe auf Herbart's Thätigkeit im Steigerschen Hause. Vergl. zugleich den Brief an Carl v. Steiger. Schluss: „Magst Du diesen Brief dem Herrn Segelken zeigen? Es wird ihm vielleicht lieb sein, wie wir mit einander sprechen." W. I. S. 64 ff.

8) Herbart experimentierte mit seinem Zöglinge, hörte mit ihm naturwissenschaftliche Vorträge. W. I. S. 14 f.

9) W. II. S. 18.

Wie viel Umsicht und Takt muss er bewiesen haben, dass er imstande war, der Eigenart aller seiner Schüler gerecht zu werden.

Von Sokrates gehen wir über zu einem seiner Schüler, zu Xenophon. Sokrates hat mit seiner Definition: Tugend ist Wissen nur eine formelle Erklärung gegeben. Zu einer inhaltlichen Begriffsbestimmung ist er nicht gelangt; er schwankt zwischen der Anschauung, welche das sittliche Urteil als durch sich evident bezeichnet und der andern, welche dasjenige gut nennt, das zu etwas gut ist. Diese letztere Ansicht droht die Absolutheit der ethischen Urteile wieder aufzuheben und muss zum Eudämonismus führen. Dass Sokrates trotz seiner schwankenden Begriffsbestimmungen über die Nützlichkeitslehre erhaben ist, hat er durch sein Leben bewiesen. Sein Verzicht auf die Flucht aus dem Gefängnisse, sein, sozusagen, freiwillig übernommener Tod —, finden keine Erklärung durch eine eudämonistische Lehre.

Trotzdem hat aber Xenophon gerade die Nützlichkeitstheorie vertreten. Er kennt keine absoluten ethischen Urteile, das Gute ist nur relativ gut. Dass er trotzdem kein krasser Egoist geworden ist, hat seinen Grund darin, dass er zugleich seinen Blick auf die menschliche Gesellschaft richtet. Daher wird nicht dasjenige zum Prinzip des Guten gemacht, was der Einzelne als begehrenswert ansieht, sondern was dem Ganzen förderlich ist. Rührige Arbeit und Fleiss zum Besten der Gesellschaft, Gehorsam gegen die Gesetze sind Forderungen, welche Xenophon an die Menschen stellt. Immerhin bleiben Xenophons Tugendmenschen Egoisten. Wenn der Einzelne seinen Wünschen und Begierden Beschränkung auferlegt und den Gesetzen sich unterwirft, so treibt ihn dazu die kluge Berechnung, dass Willkür Unordnung hervorruft und die Gesellschaft auflöst, welche ihm, dem Einzelnen und Schwachen, doch helfen und nützen kann. Und wenn er seine Arbeitskraft sogar in den Dienst der Gesellschaft stellt, ohne, wie es scheint, an sich zu denken, so ist trotzdem der Egoismus die Triebfeder. Er hofft auf diese Weise am sichersten für das eigene Wohl zu sorgen, indem er von dem Ganzen Schutz und von dem Einzelnen Freundschaft und Dank erfährt[10]). Das Ziel Xenophontischer Erziehung ist daher, klug berechnende Menschen zu bilden, die stets ihren Vorteil zu er-

10) Vergl. Flügel, Die Probleme der Philosophie, § 128.

kennen wissen. Diese Anschauung ist Herbart in der Seele zuwider. Jeder Egoismus ist ihm verwerflich [11]). Bevor Herbart in das Steigersche Haus kam, hatte der älteste Sohn Ludwig die Cyropädie von Xenophon angefangen. Anfangs setzte Herbart die Lektüre fort, ohne einen andern Grund zu haben als den, weil sie einmal begonnen war. Aus dem ersten Berichte an Herrn v. Steiger sehen wir aber, dass dieselbe ihm bald höchst unzweckmässig erschien [12]). In einem Briefe an Carl v. Steiger sagt Herbart, dass die Schriften Xenophons viele schiefe ethische Urteile enthalten. Dieselben sind deshalb schief, weil dasjenige als gut bezeichnet wird, was Nutzen bringt. Daneben wird aber in dem letzgenannten Briefe hervorgehoben, dass in Xenophons Werken viel Treffliches sich findet [13]). Xenophon hat für Herbart gleichsam eine Doppelnatur und Doppelzüngigkeit. Er kennt für das Herz seines Zöglings kein feineres Gift, als wenn er sich ohne genaue Unterscheidung dem Eindrucke der Schriften Xenophons hingeben wollte.

Es ist nach allem eine ganz eigentümliche Stellung, welche Herbart zu Xenophon einnimmt. Neben dem gleichsam abgerungenen Zugeständnisse, dass er Vortreffliches leistete, doch ein unüberbrückbarer Gegensatz. Xenophons Blick ist lediglich auf die Wirklichkeit gerichtet. Die allergewöhnlichsten Fragen des täglichen Lebens beschäftigen ihn, er schreibt eine Wissenschaftslehre und beschreibt in derselben die innern und äussern Angelegenheiten einer Hauswirtschaft. Er fragt sich, wie eine Frau beschaffen sein muss, um ihre Pflichten im Hause erfüllen zu können; ebenso untersucht er, wie der Mann seine Thätigkeit ausserhalb des Hauses einzurichten hat, damit er seinen Aufgaben am zweckmässigsten genüge. Dabei zeigt Xenophon einen besonders richtigen Blick für reale Verhältnisse, er weiss meisterhaft das wirklich Praktische vom Unpraktischen zu unterscheiden, alle seine Schriften haben etwas unmittelbar Einleuchtendes.

---

11) W. II. S. 204. „Die denkenden Pädagogen werden übrigens wohl darin übereinstimmen, dass — doch seine (Fichtes) Untersuchung des Selbstbewusstseins ihnen nicht gleichgültig sei; schon deshalb weil der Egoismus als eine Ausartung desselben zu betrachten ist, deren Verhütung gewiss jedem praktischen Erzieher am Herzen liegen muss.“

12) W. I. S. 13 f.

13) Ibidem, Anmerkung.

Ischomachus, dem Xenophontischen Ideal eines rational verfahrenden Oekonomen, und Kyrus, dem Ideal des Soldaten, Feldherrn und Regenten kann der Beifall nicht vorenthalten werden. Wir sahen, dass auch Herbart keine Ausnahme macht.

Noch weitere Urteile der Anerkennung Herbarts lassen sich anführen. So wird rühmend erwähnt, dass Entbehren, Abhärten, Ertragen zur Lehre Xenophons gehört[14]). Und wenn Herbart in seinem Vortrage „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" den Gedanken, die Jugend national zu erziehen, einladend und gross nennt, so gilt das Lob, welches hiermit allen Pädagogen gespendet wird, die bei der Erziehung ihre Blicke auf die Gesellschaft richteten, auch Xenophon. Wenige Zeilen weiter giebt Herbart diesem Lobe die Form, jene Männer hätten ebensoviel Gemüt wie Geist auf die Bedürfnisse einer Nation gerichtet. Gemüt und Geist besitzt also der Mann, der sonst so materiell veranlagt zu sein scheint[15]).

Herbart muss auch eingestehen, dass die Frage nach dem Nutzen konsequenterweise so ausschliesslich Xenophon beschäftigen muss; denn die Anschauung des bloss Wirklichen führt notwendig dahin[16]).

Trotz allem lässt sich das Nützliche und Angenehme mit der Tugend, welche auf Geschmacksurteilen beruht, nicht vereinigen. Ist aber von Xenophon und Herbart das Ziel der Erziehung verschieden bestimmt, so auch die Art, zu demselben zu gelangen. Xenophon richtet die Aufmerksamkeit seines Zöglings auf sich und seine nächste Umgebung, durch erwägendes Räsonnement bringt er ihn dahin, dass er alles auf sich bezieht. Anders Herbart, er lenkt den Zögling von sich ab und richtet ihn auf ein weites Gebiet, auf die ganze Welt. Seine Schrift: „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" ist daher in gewissem Sinne auch gegen Xenophon gerichtet. Wie aller Egoismus überhaupt, so wird Xenophons klug berechnende Selbstsucht hier bekämpft.

Auf Xenophons Anschauung, dass die Erziehung staatlich sein müsse, ist Herbart nicht näher eingegangen. Es wird kon-

---

14) W. II. S. 492, Anmerkung.
15) W. II. S. 37.
16) W. I. 285, Anmerkung, H. XI. S. 466 f.

statiert, dass Xenophon diese Anschauung vertreten hat[17]). Einer Beurteilung wird die Staatserziehung erst bei denjenigen Pädagogen unterzogen, welche dieselbe noch nachdrücklicher lehrten.

3. Den Uebergang von Xenophon zu Plato mag eine Notiz Herbarts vermitteln, welche wir der analytischen Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral entlehnen: „Xenophon soll sogar, wie Gellius berichtet, den ersten beiden Büchern der Republik seine Cyropädie entgegengesetzt haben“ [18]). Diese Stelle eignet sich deshalb besonders, uns hinüberzuführen, weil in ihr sowohl eine Charakteristik Platos wie Xenophons enthalten ist. In Hinsicht auf letzteren giebt sie uns eine Schlusscharakteristik, in Hinsicht auf ersteren bereitet sie vor auf das, was wir zu erwarten haben. Was kann das sein, dem Xenophon glaubt seine Cyropädie entgegensetzen zu müssen? Gewiss hat Plato keine Lehre vom Nützlichen gegeben. Vielmehr wird gerade die Vernachlässigung desselben Anlass, dass Xenophon zur Feder greift. Platos Gedanken erscheinen ihm zu phantastisch, zu fern von der Wirklichkeit; ihr Autor ist ihm zu sehr von des Gedankens Blässe angekränkelt. Ein Bild, mit Farben der Wirklichkeit gemalt, will er Plato gegenüberstellen.

Platos Pädagogik hatte im Jahre 1833 in Dr. Alexander Kapp einen Darsteller gefunden[19]). Derselbe hatte aus den Schriften Platos dasjenige zusammengestellt, was Erziehung betrifft. Plato trug gleichsam selber seine Erziehungslehre vor, denn nur durch kurze Uebergangsworte waren die übersetzten Stellen unter sich verbunden. Der Weg, welcher eingeschlagen war, ging von der Erziehung vor der Geburt aus, von da zur eigentlichen Pädagogik, dann folgte eine Andragogik, den Schluss machte die Staatspädagogik. Diese Art der Darstellung erfährt von Herbart eine Kritik, welche dahin lautet, dass das Wesentliche, die Staatspädagogik, unglücklicherweise am Ende steht. Wir fügen noch eine andere Bemerkung aus der Rezension über Kapps Schrift hinzu: Wenn eine Darstellung platonischer Lehre genügen soll,

---

17) Siehe Anmerkung 15 auf S. 58.

18) H. VIII. S. 226.

19) W. II. S. 267 ff. Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, oder dessen praktische Philosophie. Aus den Quellen dargestellt von Dr. Alexander Kapp, erstem Oberlehrer am Archigymnasio zu Soest.

„so muss sie ohne Zweifel dem Gedankengange des Platon treu bleiben, also vom *δίκαιον* zum Staate und von da zur Erziehungslehre übergehen [20].“ Hiermit hat Herbart dasjenige herausgehoben, was er an Plato charakteristisch findet.

Die Dreiteilung *δίκαιον*, Staat und Erziehungslehre ist offenbar im Anschlusse an die Republik Platos gefunden. Diese Schrift ist bekanntlich in der Weise aufgebaut, dass die Frage nach der Gerechtigkeit den Ausgangspunkt bildet. Die Antwort wird im Blick auf den Staat gewonnen, denn in ihm soll sie am deutlichsten zu erkennen sein. Der Staat, welchen Plato sich denkt, wird nun erst konstruiert. Er wird aus dem Bedürfnisse entstanden gedacht und gliedert sich in die drei Stände der Gebildeten (*φιλόσοφοι*), der Krieger (*ἐπίκουροι — φύλακες*) und der Handwerker und Bauern (*γεωργοί — δημιουργοί*). Die ersteren haben Gesetze zu geben und den Staat zu lenken; die zweiten halten die Staatsordnung nach innen und aussen aufrecht; die letzten endlich haben für die Bedürfnisse des Staates durch Arbeit und Erwerb zu sorgen. Die Gebildeten besitzen die Tugend der Weisheit, die Krieger die des unerschrockenen Mutes, die Handwerker und Bauern die des Gehorsams und der Selbstbeherrschung. Dort, wo jeder der drei genannten Stände das Seine thut, ist die Gerechtigkeit im Staate Wirklichkeit geworden. Nachdem am Staate das Ideal der Gerechtigkeit beschrieben und die Anwendung auf den Menschen gemacht war, der weise (*σοφός*), mutig (*ἀνδρεῖος*), besonnen (*σώφρων*) und endlich, indem er alle drei Eigenschaften harmonisch in sich vereinigt, gerecht (*δίκαιος*) sein soll, war der eigentliche Zweck erfüllt; die Frage: Was ist gerecht? war beantwortet. Aber im Laufe des Gespräches war der Staat so sehr in den Vordergrund getreten, dass er mehr wurde als das Gerüst, an welchem die Erörterungen über die Gerechtigkeit aufgeführt werden. Er hat selbständige Bedeutung bekommen, und Plato wirft nun die Frage auf, wie die Erziehung beschaffen sein muss, welche dieser Idealstaat um seiner selbst willen fordert. So wird Platos Erziehungslehre zur Staatspädagogik.

Der Staat, welchen Plato beschreibt, entsteht zwar aus dem Bedürfnisse der Menschen. Dennoch ist das Bild, welches entworfen wird, keineswegs aus der Empirie geschöpft. Der Grund

---

20) A. a. O., W. II. S. 268.

für die besondere Gestaltung des platonischen Staates liegt in der Ideenlehre des alten griechischen Denkers begründet. Die Republik malt die Idee des Staates, allerdings unter Beimischung einiger aus der Erfahrung entnommener Eigenschaften. Bei dem engen Zusammenhange von Staat und Erziehung ist daher schon Herbarts Stellung zur platonischen Ideenlehre von Wichtigkeit für seine Beurteilung der eigentlichen Erziehungslehre. Um der Bedeutung willen, welche die platonischen Ideen gehabt hahen und noch zu seiner Zeit haben, widmet Herbart ihnen in seiner Einleitung zur Philosophie ein besonderes Kapitel[21]. Er zeigt hier in dem Systeme der Ideenlehre drei verschiedene Stufen auf. Die erste Stufe bezeichnet er als reine Ideenlehre. Innerhalb derselben erscheinen die Ideen als Muster oder Vorbilder der sinnlichen Dinge. Im Sinnlichen ist alles nur halb und voll von Widersprüchen: „Man lasse also, um nun die Ideen vollständig zu finden, aus dem Sinnlichen die Widersprüche weg, indem man die einzelnen Qualitäten rein hervorhebt. Man führe diese Qualitäten auf ihre allgemeinen Begriffe zurück. Man betrachte endlich diese allgemeinen Begriffe als Erkenntnisse realer Gegenstände, diese realen Gegenstände sind die platonischen Ideen.“

Auf der zweiten Stufe ist die Ideenlehre eine Lehre vom Guten. Die Selbständigkeit der Ideen wird hier insofern geschmälert, als sie jetzt ihre Realität zu Lehen nehmen von der Idee des Guten, welche als die höchste aus ihrer Mitte emporgestiegen ist. Endlich auf der dritten Stufe erscheint die Idee des Guten auch als das Haupt der Sinnenwelt. Es wird der Versuch gemacht, das Unwandelbare und Bleibende mit dem Wandelbaren und Wechselnden in Beziehung zu setzen. Die ganze Ideenlehre trifft der Vorwurf Herbarts, dass sie inkonsequent ist und sich selbst untreu wird. Hinzu kommt noch der andere Tadel, den Herbart vielen Philosophen glaubt machen zu müssen, dass Gedankendinge als Realitäten behandelt werden.

Andererseits ist es aber gerade die Ideenlehre, weshalb Herbart an Plato ein so ausgesprochenes Interesse hat. Wir stellen als Beweis dafür ein Wort aus demselben Zusammenhange her, in dem Plato der Inkonsequenz beschuldigt wird, und welcher

21) H. I. S. 237 ff.

in eine Warnung vor Ueberschätzung desselben ausläuft[22]): „Das Herausheben des Begriffes aus allem Beschränkenden, was ihn in der Sinnenwelt verdunkeln kann, ist ganz unentbehrlich bei den moralischen Begriffen, welche in der Erfahrung kein einziges genaues Bild antreffen, sondern im reinen Denken erzeugt werden müssen. Die Ansichten von der Bestimmung des Menschen, der Liebe, der Erziehung, der Gesetzgebung können nicht eher berichtigt werden, als bis man den Ideen Realität — oder statt deren die Gültigkeit der Muster begriffe, welche aber anfangs sehr natürlich mit jener verwechselt wird — zugesteht.“ Was Herbart bei Xenophon tadelt, die ausschliessliche Rücksichtnahme auf die Sinnenwelt, das fehlt bei Plato, der dafür eine Realität höherer Ordnung hat. Wieder werden wir auf Herbarts Schrift über die ästhetische Darstellung der Welt geführt. Die Hinweise auf Plato, welche sich in derselben finden, dienen aber durchweg — im Gegensatz zu Xenophon — dazu, Aehnlichkeit im Denken bei Plato und Herbart festzustellen. In der Erörterung der Frage: Was gebietet sich der Sittliche? weiss Herbart sich mit Plato eins im Kampfe gegen das Nützliche und Angenehme[23]). Er sieht auf Plato als einen Vorgänger aus alter Zeit, wenn er ausführt, dass der sittliche Mensch von einer ästhetischen Notwendigkeit, welche in absoluten Urteilen spricht, bei seinem Handeln bestimmt wird[24]). In dem Zusammenhange ferner, wo das Problem erörtert wird, wie der Sittliche, welcher Wille sein und bleiben soll, sich dem System der praktischen Vernunft unterwerfen kann, weiss er seinen Gedanken, dass der Sittliche seinen Willen zum Teil ändern soll, nicht besser zu erläutern als durch Bezugnahme auf die verschiedenen Willensbethätigungen bei Plato: *σοφία*, *ἀνδρεία* und *σωφροσύνη*[25]).

Es sei auch noch auf die „Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen“ verwiesen, in welcher Herbarts Idee von der innern Freiheit in Parallele gesetzt wird zur plato-

---

22) Vergl. H. I. S. 254. „Wer aber in der Bewunderung des Platon gefangen ist; wer sich nichs Besseres wünscht, als mit diesem philosophiren zu können; der hat es in der Philosopie nicht gar weit gebracht“ u. s. w.

23) W. I. S. 276, Anmerkung.

24) W. I. S. 278, Anmerkung.

25) W. I. S. 281, Anmerkung.

nischen *δικαιοσύνη*, dem harmonischen Dreiklange der *σοφία*, *σωφροσύνη*, *ἀνδρεία*. Diese Beziehung ist umso bedeutungsvoller, als mit der Erklärung, dass Herbart sich mit Plato eins weiss, eine Polemik gegen die „leere lose Identität der Neuern" verbunden wird[26]).

Herbart und Plato denken zunächst beide das Ideal der Menschen im Grossen. Aber nur Herbart führt diesen Gedanken wirklich durch; das Grosse bei Plato ist der Staat. Der Erziehung fällt nach Herbart die Aufgabe zu, das einzelne Individuum in das Streben der Menschheit hineinzuziehen; Plato will, dass der Zögling zum Staatsbürger erzogen werde.

Indes ist aber auch bei Herbart die Moral oder Ethik nicht ohne Beziehung zum Staate. Die abgeleiteten Ideen bringen eine solche Beziehung deutlich zum Ausdruck. Ausserdem sei aber noch an das Wort erinnert, dass die Moral eine notwendige Richtung sowohl auf die Pädagogik als auch auf die Politik hat[27]). Dies Verhältnis lässt sich etwa auf folgenden Ausdruck bringen: So notwendig die abgeleiteten Ideen sind, so notwendig ist auch der Staat, der sie in der von ihm umschlossenen Gesellschaft zur Darstellung bringen soll[28]); ferner so selbständig die abgeleiteten Ideen sind, ebenso selbständig ist auch der Staat. Nun ist aber die Selbständigkeit der abgeleiteten Ideen keine absolute, sie sind ja abgeleitet, daher ist auch der Staat nicht absolut. Wie die abgeleiteten Ideen die ursprünglichen zur Voraussetzung haben, welche aus den Willensverhältnissen einzelner Menschen sich ergeben, so hat auch der Staat die einzelnen Menschen zur Voraussetzung; bevor der Mensch Staatsbürger wird, ist er erst Mensch und soll es auch bleiben als Staatsbürger. Herbarts Worte, in denen er selber Relativität und zugleich gewisse

---

26) W. I. S. 253.

27) W. II. S. 484.

28) Nur der Erinnerung wegen sei hier ausgesprochen, dass die abgeleiteten Ideen nicht ohne weiteres auf den Staat angewandt werden sollen; sie eignen der Gesellschaft in ihrer idealsten Form. Vergl. dazu Herbarts Wort: „Wie lange Jahrhunderte hindurch ist die platonische Republik sprichwörtlich gebraucht, um Luftschlösser zu bezeichnen? In der That aber ist sie nichts anders als die Idee der beseelten Gesellschaft, welche, wenn der von Plato gelieferte allgemeine Umriss gehörig ausgezeichnet würde, alsdann gerade das in sich schlösse, was wir unter den vier Namen Rechtsgesellschaft, Lohn-, Verwaltungs- und Kultursystem soeben erwähnten". H. II. S. 87.

Selbstständigkeit des Staates ausspricht, lauten: „Zwar besitzt der Staat infolge der gesellschaftlichen Ideen seine eigentümliche Würde und ist nicht blosses Mittel, ebensowenig der Veredlung der Menschen, als der blossen Sicherstellung der Rechte. Aber der Mensch versinkt auch niemals ganz in den Staatsbürger, vielmehr muss er schon veredelt in den Staat eintreten[29])". Der tiefere Grund der Differenz in der Anschauung über den Staat bei Plato und Herbart liegt in letzter Instanz darin, dass ersterer, wie schon gesagt, das Allgemeine als wirklich behandelt. Von dieser Voraussetzung aus ist es für ihn durchaus folgerichtig, das wahrhaft Seiende auf ethischem Gebiete im Staate zu suchen und den Menschen nur insofern für sittlich zu halten, als er Glied des Staates ist.

Wenn wir oben bemerkten, dass Herbart dem Staatsmanne das Recht abspricht, in Fragen der Erziehung mitzureden, so bekommt diese Behauptung durch seine Stellung zu Platos Staatserziehung folgende Ausführung. Es heisst den Menschen zu sehr unter das Gesetz des Staates zwingen, wenn er nur Staatsbürger sein soll; seines ursprünglichsten Rechtes, Mensch zu sein, wird er beraubt. Für die Erziehung bedeutet es, den Weg, welchen man zurücklegen will, am Ende anfangen; die abgeleiteten Ideen sollen den Antrieb zum Handeln geben, bevor von den ursprünglichen eine Wirkung ausging. Charakterstärke der Sittlichkeit ist das Ziel, welches der Herbartschen Erziehung gesetzt ist. Vielseitigkeit des Interesse ist dazu die Voraussetzung. Letzere soll eine Lebenskraft, eine Lebensenergie schaffen, die ganz von selber den Menschen für alle Aufgaben und Pflichten tüchtig macht, somit auch für diejenigen, welche der Staat ihm auferlegt. Umgekehrt durch eine Erziehung zum Staatsbürger auch zugleich die Wirkung erzielen zu wollen, dass der in diesem Sinne Erzogene jenen inneren Trieb zum Handeln erhalte, muss Herbart als ein fruchtloses Unternehmen bezeichnen. Die Erziehung zu besonderen Staatspflichten hat notwendig Einseitigkeit zur Folge, welche bei Herbart das gefürchtetste Resultat jeder Erziehung ist. Wenn also Plato den Menschen ganz in den Staatsbürger aufgehen lässt, so kann Herbart das nur beklagen; der Zögling kommt nicht zu seinem Rechte.

---

29) W. II. S. 483.

Aber auch für den Staat ist eine Staatserziehung nur schädlich. In den Vortrage „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ wird unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Plato die Frage erörtert, ob die Staatserziehung dem Staate wirklich das leistet‘ was man von ihr erwartet[30]). Herbart erinnert daran, dass Plato im Anfange seiner Lehre vom Staate umständlich von der Teilung der Arbeit redet, von den verschiedenen Gewerben, welche dadurch notwendig werden, und auch von der Verschiedenheit der Ausbildung, die erforderlich sei. Nun soll jeder diejenige Bildung erhalten, die seiner Naturanlage entspricht. Verkennung dieser Vorschrift wird von Plato sehr gerügt, auf sie wird alles politische Unheil zurückgeführt. Er rechnet nur mit einer geringen Anzahl, welche einer feineren Bildung fähig ist und im Staate späterhin verwandt werden kann. Auf diese Wenigen beschränkt sich Platos Erziehungslehre, die grosse Masse des Volkes ist nicht mit einbegriffen. Schon dieser Umstand bestimmt Herbart die Erziehungslehre Platos, welche um des Staates willen entworfen ist, auch um des Staates willen zu verwerfen. Das kann keine Staatserziehung sein, welche die grosse Mehrzahl ausser acht lässt. Jedoch ist Herbart der Anschauung, dass dieser Fehler weniger prinzipieller Natur ist. Er glaubt, dass Plato, wenn er in der Darstellung seines Staates mehr geliefert hätte als ein Gemälde in grossen Zügen, von selber darauf gekommen wäre, auch für die Erziehung des Volkes Richtpunkte zu geben. Anknüpfungspunkte für die Erweiterung seiner Erziehungslehre im angegebenen Sinne liegen bei Plato dort, wo die Bedürfnisse und die aus ihnen folgende Teilung der Arbeit besprochen werden. Die grosse Masse des Volkes, die Art sei nun wie sie wolle, ist in irgend einer Weise thätig für die Befriedigung dessen, wessen die Gesellschaft bedarf; dafür ist Erziehung notwendig. Besonders in der Darstellung des Staates seiner Idee nach darf dieselbe so wenig vergessen werden wie die Erziehung derjenigen, welche hohe und höchste Stellungen in demselben einnehmen sollen.

Aber folgender Gedanke fällt noch besonders gegen Platos Erziehungslehre ins Gewicht. Der Staat ist eine Gemeinschaft, welche die verschiedensten Elemente in sich vereinigt. Daher

---

30) W. II. S. 37 ff.

hat der Staat mancherlei verschiedene Schulen nötig. So viele verschiedene Schulen, so viele verschiedene Verbrüderungen wird es geben, die sich gegenseitig schroff abschliessen. Trennungen und Spaltungen, in der Jugend geschaffen, werden im Alter bleiben, sich wohl gar noch verschärfen. Von einer Verbrüderung zur andern giebt es keine Verbindung. Jene haben nicht das Interesse wie diese. Die einen werden in Ueberschätzung ihres Metiers sich vor andern zur Geltung bringen wollen. Reibungen und Parteikämpfe werden dort herrschen, wo Eintracht und Harmonie ihren Sitz haben sollten; — und an dem ganzen Unglück ist die Erziehung schuld. „So läuft die vom Staate geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider [31]).

Endlich aber kommt bei Plato die Pädagogik nicht zu ihrem Rechte. Sie soll Kunst und Wissenschaft sein. Als Kunst steht sie auf gleicher Stufe mit der Musik, der Plastik und der Dichtkunst, die es sich alle verbitten müssen, vom Staate aus geregelt zu werden, auf seinen Schutz aber rechnen, um ungestört nach ihrer Eigenart leben und wirken zu können. Als Wissenschaft hat sie das Recht, dieselbe Freiheit für sich in Anspruch zu nehmen, welche der freien Forschung zugestanden werden muss. Die Pädagogik hat sich mit feinem Kunstsinn, mit vielem Takte dem Einzelnen zuzuwenden. Jeder Staat und der platonische insonderheit hat aber sein Augenmerk auf die Gesamtheit gerichtet. Gewinnt er Einfluss auf die Pädagogik, so kann die Wirkung nur die sein, dass ihre Kreise gestört werden. Verwirrung pädagogischer Begriffe ist die Folge; eine solche Verwirrung ist dadurch bei Plato unter andern zum Ausdruck gebracht, dass er selbst Männer für unmündig erklärt und eine Andragogik lehrt.

Nach Beendigung der Ausführungen, welche sich um Platos Erziehungsziel gruppierten, gelangen wir zu der Frage, ob Plato auch über die Mittel und Hindernisse nachdachte, und wenn es der Fall war, ob ein Urteil Herbarts über die Resultate seines Nachdenkens vorliegt. Allerdings hat Plato das Wesen der Seele zu erforschen gesucht. Es sei hier nur an seine Scheidung des Vernünftigen (*λογιστικόν* oder *νοῦς*) und Unvernünftigen er-

31) A. a. O. W. II. S. 39.

innert, das letztere trennt er wieder in Willenskraft und niedere Begehrlichkeit: *θυμός* und *ἐπιθυμία*. Diese Seelenlehre hat auch in etwas auf die Erziehungslehre eingewirkt; die Musik und Gymnastik sollte eine harmonische Ausbildung der Seelenkräfte bewirken. Indes hat Herbart nur sehr wenig Bezug auf Platos Seelenlehre genommen. Zwar muss er ihr Gegner sein, da sie Vermögen und Kräfte der Seele annimmt. Aber die Theorie der Seelenvermögen bei Plato zu bekämpfen war darum unzweckmässig, weil derselbe sie noch zu wenig entwickelt hat. Gelegentlich finden wir jedoch einen Hinweis auf die Willenskraft und Begehrlichkeit bei Plato, und zwar ohne Opposition. Es wird dieser Hinweis in der „Allgemeinen Pädagogik" in dem Zusammenhange gemacht, wo von der Wendung der Zucht nach besondern Absichten die Rede ist. Der noch nähere Gedankengang ist der, dass Herbart ausführt, dass es für den Charakter verschiedene Anlagen giebt. Ein empfindliches, begehrliches Gemüt, das viel Lust und Unlust in sich hat, sehr nachgiebig gegen sich ist, wenn das Subjektive dem Objektiven des Charakters Vorschriften machen will, ist schwer zu entschlossenem Wollen hinzuführen. Andererseits bietet derjenige, welcher weniger Empfindlichkeit aber umsomehr Thätigkeit und Bewusstsein der Thatkraft besitzt, eine leichtere Möglichkeit, zu festem Charakter herangebildet zu werden. Die erst gezeichnete Anlage findet Herbart in der platonischen *ἐπιθυμία*, die letztere in dem *θυμός* wieder[32]. Herbart erkennt also, wenn er vergisst, dass die allgemeinen Begriffe zu Realitäten erhoben sind, in gewissen Punkten eine richtige Beschreibung der Seele bei Plato.

Im wesentlichen ist jetzt das Interesse Herbarts für Plato als Pädagogen erschöpft. Die Art, wie Plato die Erziehung ausüben lassen will, liegt ihm schon sehr fern. In der Rezension über Kapps Schrift findet sich der Gedanke, dass die Angaben Platos, je mehr man sie ins Einzelne verfolgt, um desto mehr ihre praktische Bedeutung für uns verlieren. Herbart fällt über alle Bestimmungen hinsichtlich der Gymnastik und der Musik das Urteil, dass sie nicht wert sind, erhalten zu bleiben. Will man wirklich die Beschäftigung der griechischen Jugend in ein bemerkbares Verhältnis zu unserer Jugend setzen, so kann es nur

32) W. I. S. 520.

unter einer völlig veränderten Auffassung geschehen. Es hann heute unmöglich die Frage ernsthaft erörtert werden, wie viel Jahre die Kinder Musik und in welchen Tonarten sie dieselhe lernen sollen, das konnte für den eine Prinzipienfrage werden, der noch keine Bildungsmittel vorfand, wie wir sie heute haben. Plato blickte noch nicht auf eine Geschichte zurück; konnte noch nicht beobachten, was in der Vergangenheit erziehlich gewirkt und den Stand der Kultur seiner Zeit hervorgebracht hatte. Hinter ihm liegt nichts, nur das griechische Erbe: Streben nach Rhythmus und Furcht vor Arrhythmie. Auch die Besorgnis Platos wegen der Wirkung Homers im antireligiösen Sinne teilt Herbart nicht; immerhin giebt er jedoch zu erkennen, dass für Platos Zeit eine gewisse Berechtigung zu seiner Furcht bestand. Wenn aber christlicher Religionsunterricht in die Gemüter eindringt, so kann von Homer kein unheilvoller Einfluss mehr ausgehen. Als etwas durchaus Fremdartiges bezeichnet Herbart ferner Platos Forderung, dass an der Musik und Gymnastik nichts geändert werden soll. Wir modernen Menschen sind nicht in der Einseitigkeit befangen, gegen Neuerungen und fremde Einflüsse uns verschliessen zu wollen. Alles irgendwie Chinesische verabscheuen wir in demselben Masse wie etwa Plato sich entsetzen würde, wenn er bei uns in einem Lesekabinette die französischen und englischen Zeitungen neben den deutschen liegen sähe; — von der Betrachtung dieser Dinge müssen wir uns mit Herbart mit dem Gefühle abwenden, dass sie, angesehen auf ihre praktische Verwendbarkeit, für uns auf immer der Vergessenheit anheim fallen müssen[33].

Schon in den letzten Ausführungen hatten wir hier und dort Herbartsche Hinweise auf die Zeitverhältnisse Platos zu verzeichnen, welche diese oder jene Massregel für die Erziehung erklären sollten. Herbart sucht nun aber Platos Erziehungslehre nicht bloss im Einzelnen, sondern auch als Ganzes historisch zu verstehen. Der Hinweis hierauf mag unsern Bericht über Plato in Herbarts Beurteilung beschliessen. Platos Staatserziehung erwuchs aus der Verselbständigung der Ideen; dieselbe hatte wieder ihren Ursprung darin, dass die Begriffe aus ihrer Beziehung zum Gegebenen gelöst wurden. Aber selbst wenn Plato nicht ausschliesslich seinen Blick auf die Abstracta gerichtet hätte, und

---

33) Vergl. W. II. S. 269.

die wirklichen Verhältnisse besser von ihm beobachtet wären, so hätte dennoch schwerlich seine Anschauung eine Verbesserung erhalten können. Die Verhältnisse, unter denen er lebte, waren nicht derart, dass sie ein Korrektiv hätten sein können. Sklaverei und Zurücksetzung des weiblichen Geschlechtes hatten bei den Griechen das ganze Familienleben aus seiner rechten Lage gebracht. So musste Plato die hohe Bedeutung, welche das Leben der Familie für die Erziehung hat, verborgen bleiben[34]).

4. Neben Plato ragt aus dem Griechentum Aristoteles hervor, als Denker dem ersteren nicht nachstehend. Dennoch hat er für uns längst nicht dieselbe Bedeutung. Selbständig in seinen philosophischen Anschauungen, steht er in pädagogischer Hinsicht Plato sehr nahe. Kapp erhält Herbarts Beifall dafür, dass er Plato mit Aristoteles vergleicht[35]). Die Verwandtschaft zwischen Plato und Aristoteles mag mit zur Erklärung dienen, weshalb sich nur sehr spärlich Urteile Herbarts über letzteren finden. Derselbe unterschied sich zu wenig von Plato und hätte deshalb eine ähnliche Beurteilung erfahren müssen. Dass Herbart aber beide nicht völlig gleich beurteilt, zeigt er durch die Bemerkung: „Aristoteles kannte die politische Richtung — nämlich der Moral —, Plato nicht nur diese, sondern auch die pädagogische, wiewohl er sie der politischen unterordnet“[36]). Es geht hieraus hervor, dass Aristoteles in den Augen Herbarts nicht dasselbe pädagogische Interesse hat, wie Plato. Trotzdem darf Aristoteles nicht verlassen werden, ohne dass eines Urteils Herbarts über seine Ethik gedacht wäre.

Aristoteles hat für die Philosophie die Bedeutung, dass er ein System der Entwicklung aufbaute. Es ist bekannt, dass er die Entwicklung unter dem Verhältnis von Form und Materie darstellt. Dies gilt zunächst von der Welt im Ganzen, aber auch von dem einzelnen Menschen, in dem die leiblichen Thätigkeiten die Materie, die geistigen die Form sind. Wenn nun Aristoteles weiter das Seelenleben in drei Schichten gliedert, in eine vegetative, animale und vernünftige, so ist das Verhältnis unter ein-

---

34) Vergl. W. II. S. 269.

35) W. II. S. 268. „Dagegen ist Aristoteles oftmals verglichen, was unstreitig sehr zweckmässig war.“

36) W. II. S. 483.

ander so zu denken, dass die beiden ersten der dritten den Stoff zu ihrer Verwirklichung geben. Damit wird der Vernunft Selbständigkeit und freies Handeln vindiciert. Zwar muss er gleich einschränken, denn sie ist gebunden durch die Materie und erscheint leidend (*νοῦς παθητικός*). Aber sie bleibt auch reine Thätigkeit, dem *νοῦς παθητικός* wird der *νοῦς ποιητικός* gegenübergestellt. Von dieser Seelenlehre aus erfolgt der Aufbau der Ethik. In derselben muss wegen ihrer Voraussetzung der Begriff handeln aus eigener Kraft eine grosse Rolle spielen. Herbart sieht daher in Aristoteles den Freiheitslehrer des Altertums[37]. Durch Gewöhnung im Handeln macht der Mensch sich selbst gut, und es ist seine freie Wahl, wenn er durch Verwöhnung sich zum Gegenteil entwickelt. Allein durch Gewöhnung und nicht etwa auch durch sittliche Ermahnungen wird der Mensch gut. Dagegen erhebt sich Herbart. Er bezeichnet Verwöhnung nicht als freiwillig, sondern führt sie auf Unachtsamkeit zurück, durch sie werden sittliche Ermahnungen nötig; sie müssen die Gewöhnung ergänzen, wenn anders wirklich eine Besserung im Menschen erfolgen soll[38].

Es lässt sich leicht der Punkt angeben, von wo aus auch innerhalb der Pädagogik Aristoteles von Herbart bekämpft werden muss. Die aristotelische Gewöhnung bezieht sich auf das, was Herbart objektiven Teil des Charakters nennt, der vorhanden ist, bevor „das beschauende Subjekt durch einen neuen in ganz anderer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet“[39]. So sehr nun Herbart bei der Erziehung sein Augenmerk auf den objektiven Teil des Charakters richtet, so erscheint ihm doch jede Erziehung, welche das subjektive Moment nicht beachtet, als mangelhaft. Dieser Mangel zeigt sich bei Aristoteles.

---

37) Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral § 6. „Auch derjenige Streitpunkt, welcher in neuerer Zeit am meisten Schwierigkeit verursacht, nämlich die Freiheitslehre, ist vom Aristoteles angeregt. Er will zeigen, dass weil und wiefern die Tugenden, als Fertigkeiten und Beschaffenheiten, von uns selbst abhängen, ebenso auch die Schlechtigkeiten freiwillig sind (*ἑκούσιαι*).“ H. VIII. S. 228.

38) A. a. O. „Ueberhaupt kommt es beim Besser- und Schlechterwerden bei weitem nicht bloss auf Gewöhnung an.“ H. VIII. S. 229.

39) W. I. S. 458.

5. Das griechische Erziehungsideal war staatlich, so lange die politischen Verhältnisse bestanden. Mit der Zerbröckelung der alten Gesellschaft verliert dieses Ideal seine Kraft, und es gilt, ein neues aufzustellen. Der Mensch erschien nicht mehr als an den Staat gebunden. Die Selbstherrlichkeit des Individuums wurde verkündet mit demselben Nachdrucke wie ehemals die Allgewalt des Staates. Es drängten sich aber doch zu deutlich die Bedürfnisse des Menschen auf und bewiesen die Abhängigkeit des auf sich selbst gestellten Individuums. An die Stelle des Staates trat als die Gebieterin, der man sich unterwerfen wollte, die Natur. Nicht mehr zu Staatsbürgern sondern zu Naturmenschen soll die Jugend erzogen werden. In diesem Punkte sind Stoiker und Epikureer einig. Wurde die Staatserziehung von Herbart verurteilt, so steht er nicht minder negativ zu den Erziehungsbestrebungen der beiden genannten Philosophenschulen. Dieselben sind ihm ein Beweis dafür, dass man niemals praktische Philosophie an Natur orientieren darf. „Natur", so sagt Herbart in der allgemeinen Pädagogik, „war den Stoikern wie den Epikureern der gleich bequeme Anhängepunkt ihres Systems"[40]. Epikureer und Stoiker wollen beide das Bild eines Menschen zeichnen, der naturgemäss lebt, geben ihm den Namen des Weisen, nennen ihn tugendhaft und behaupten von ihm, er sei fähig, seiner Glückseligkeit sicher zu sein, was auch das Weltgeschick bringen möge. Aber wie verschieden fällt das Bild aus! Der Weise des Epikur hat als letztes Lebensprinzip die Lust; um sich seine Anabhängigkeit von der Aussenwelt zu wahren, hat er das Bestreben, sich mehr zum Herrn geistiger als materieller Genüsse zu machen. Aesthetischer Selbstgenuss des gebildeten Menschen ist seines Lebens Zweck und Ziel, im übrigen ist der Weise Epikurs der pflichtloseste Egoist. Hinter diesem Ideal steckt bekanntlich ein starrer Atomismus, der die Natur aus vielen ursprünglichen Einzeldingen erklärt, die nach den Gesetzen der Mechanik — bewusst ist jede Teleologie abgelehnt — zusammenwirken. Wie die Atome selbständig für sich stehen, so auch der epikureische Weise, der lediglich auf seine natürlichen Triebe sieht und nach ihnen sein Handeln einrichtet.

---

40) W. I. S. 396.

Das stoische Ideal steht hierzu im schroffsten Gegensatze. Grade jene natürlichen Triebe halten sie für widernatürlich. Wenn sie von Natur sprechen, so haben sie nicht den einzelnen Menschen vor Augen, sondern das Weltall in dem sie — Gegensatz zu den Epikureern — Ordnung und Plan erkennen. Naturgemäss ist für sie die Unterordnung unter den Weltzweck. Die Vernunft des einzelnen Menschen ist ein Teil jener Vernunft, welche das Ganze ordnet. Der Mensch lebt daher sich selber gemäss, welcher dem Ganzen gemäss lebt. Das *ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν* bedeutet für den Stoiker ein Gesetz, mahnt ihn an seine Pflicht. Pflichtlosigkeit und hohes Verantwortlichkeitsgefühl sind demnach die Spitzen zweier Systeme, welche beide die Natur als Fundament haben. „Von den Gesetzen der menschlichen Natur glaubten die Stoiker, und glaubten die Epikureer die treuen Ausleger zu sein“[41]) Aber die einen sahen dort Tugend, wo die andern Fehler konstatierten.

Mit den Epikureern ist nach diesem für Herbart die Sache abgethan, nicht so mit den Stoikern. In dem stoischen Ideal kommt ein gutes Stück von griechischer Harmonie zum Ausdruck, das planvolle Ganze, in dem sie die Welt zu betrachten lehrten, weist auf dieselbe hin. Musste diese Ergänzung der stoischen Lehre Herbart sehr sympathisch sein, da sie die Härte, welche in der Isoliertheit des Weisen lag, milderte, so ist sie dennoch für ihn nicht einwandsfrei. Formen und Verhältnisse der Harmonie erblickten die Stoiker überall im Weltganzen als Aeusserung des Waltens der Vernunft; der Einzelne bewährt ihr innerstes Wesen, wenn er im Handeln Harmonie zum Ausdruck bringt. So kommt es, dass das *καλόν* als Zusammenfassung ästhetischer Formen mit *ἀγαθόν* als dem erstrebten Ziele des sittlichen Menschen zusammenfällt. Zwar ist nun bei Herbart die Ethik ästhetisch begründet, aber nicht Ethik gleich Aesthetik gesetzt (vergl. oben).

Darum muss er den stoischen Satz *ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν* als eine Konfusion bezeichnen, welche das Schöne und Gute in einander wirft[42]).

---

41) H. XI. S. 432; W. II. S. 507, Anm.
42) W. I. S. 465.

2. Die Pädagogik der Römer.

Das Griechentum war nach Herbart der Stamm unserer Bildung; seine Einwirkung geht bis auf unsere Zeit. Es hat sich durch die verschiedenen Epochen hindurch erhalten, welche unsere Gegenwart von der Zeit seines Entstehens trennt.

Griechenland wird von den Römern erobert und zur römischen Provinz gemacht. Aber die Sieger eignen sich die Bildung der Besiegten an. Die Römer werden Schüler der Griechen, sie lernen wie diese den Homer. Ja, Herbart sagt hyperbolisch, dass jeder gebildete Römer die homerischen Gesänge auswendig wusste wie der Grieche[1]). Homer ist daher auch der Erzieher der Römer.

Die Sieger werden von den Besiegten wieder besiegt. Haben die Römer Griechenland politisch umgeformt, so geben die Griechen der römischen Bildung eine neue Form. Die römischen Schriftsteller stehen völlig unter dem Einflusse der griechischen, sie sind ohne die letzteren nicht verständlich[2]). Das ganze römische Leben, das häusliche sowohl wie das politische, wurde griechisch beeinflusst. Die griechische Bildung fand aber nicht ein absolut ungebildetes Volk vor; zwar waren die Römer roh und ungebildet im Vergleiche mit den Griechen, indess hatten sie doch bereits eine besondere Individualität herausgebildet, die nicht mehr verwischt werden konnte. Die Römer konnten nicht völlig Griechen werden, nie sind die Schüler dem Lehrer gleich geworden. So haben die nachahmenden Römer nie die Gewandtheit, nie die natürliche Energie ihrer Meister erlangt, oft nur in den falschen Zierraten einer missverstandenen Kunst zu glänzen gesucht[3]). In dem Vergleiche zwischen zwei grossen Epochen in der Bildung der Menschen wird demnach der zeitlich früheren von Herbart der Vorzug gegeben.

Dasselbe gilt, wenn die beiden Perioden der Geschichte in Hinsicht auf dasjenige verglichen werden, was im eigentlichen Sinne pädagogisch ist. Kurz nur war die Darstellung ausgefallen,

1) W. I. S. 80.

2) W. I. S. 76: „Virgil findet sich im Homer wieder, Terenz übersetzte den Menander, Cicero liess die Stoa lateinisch reden und einige wenige Fragmente griechischer Oden reichen hin, uns die Quellen der horazischen Oden anzudeuten." (Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan.)

3) W. I. S. 77.

welche bei Schwarz die Pädagogik der Römer behandelte, und Herbart findet das ganz natürlich[4]. Er hebt keine Persönlichkeiten hervor, die, wie Plato und Aristoteles bei den Griechen, sich mit Pädagogik beschäftigte.

Nur um dem Herbartschen Gedanken von dem kontinuirlichen Fortschritte von der griechischen Welt bis zur Gegenwart noch einigen weiteren Inhalt zu geben, sei gleichsam anhangsweise hier an folgendes erinnert. Fremdartiges soll nach Herbart nicht imstande gewesen sein, die Hauptrichtung des Fortganges zu bestimmen[5]. Die Entwicklung führte, so sahen wir zunächst über Rom; dann folgt eine Epoche, welche von Rom sowohl wie von Griechenland Epigone ist, sie wird die hellenistisch-römische genannt. In dieser Zeit hat die griechische Bildung völlig das Uebergewicht. Als ferner auch das Christentum sich an dem Austausche der Vorstellungen derjenigen Völker beteiligte, welche um das Mittelmeer herumwohnen, bleibt die griechische Bildung dennoch das bestimmende Element. Hat anfangs das Christentum sich zum Griechentum in Gegensatz gesetzt, so werden seit den Apologeten fortwährend Anleihen bei den Hellenen gemacht. Der Kampf dauert jedoch trotzdem noch fort, der Hellenismus unterliegt, aber er bildet in seinem gewaltigen Todeskampfe selbst noch die begrifflichen Mittel, mit denen die neue Religion sich zum Dogma gestaltete[6].

3. Die Bildung des Mittelalters.

Rom wird von germanischen Völkern über den Haufen geworfen. Rohe, ungebildete Völker gehen als Sieger aus hundertjährigen Kämpfen hervor. Politisch bricht die alte Welt zusammen, in geistiger Hinsicht führt sie das Regiment weiter. Das Organ dieser Regierung wird die Kirche, und zwar soweit sie römisch ist; die griechische Kirche hat nicht den Anteil an der Erziehung der Menschheit wie die römische. Aber in der römischen Kirche wirkt griechischer Geist, so dass auch jetzt wieder die griechische Bildung die Lehrmeisterin der Völker ist.

---

4) W. II. S. 234.

5) W. I. S. 577.

6) Vergl. Windelband, Geschichte der Philosophie. Die hellenistisch-römische Periode.

Aber, verkürzt und verändert, muss die griechische Welt ihre Mission als Lehrerin ausführen; denn nur das hat die Kirche aufgenommen, was ihr konvenierte; was ihr widerstrebte, schloss sie aus. Dasjenige, was von Griechentum in die Lehre der Kirche aufgenommen wurde, hatte schon zuvor eine Färbung erhalten. Orientalisches war hinzugekommen; neuplatonisch haben fast alle Lehrer der Kirche, nicht zum wenigsten der grösste unter ihnen, Augustin, gedacht. Ausserdem kommt später um 1200 n. Chr. mit der neuen Zufuhr griechischer Bildung wieder ein grosses Stück vom Orient ins Mittelalter hinüber; denn Araber sind die Vermittler. Endlich sind für die Bildung des Mittelalters auch einige altdeutsche Elemente von Einfluss gewesen. Herbart deutet diese Entwicklung an, indem er sowohl Orientalisches als auch Altdeutsches als dasjenige Fremdartige bezeichnet, welches zugleich mit dem Griechischen und Römischen Erziehungsfaktor geworden ist[1]).

Unter diesen Umständen versinkt vieles von der griechischen Bildung in die Tiefe, das erst im Laufe des Mittelalters wieder hervorgeholt wird. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, dass die Völker im Mittelalter den umgekehrten Weg gehen, wie einst die Griechen. Das Ende der griechischen Bildung wird zunächst den Völkern geboten; es ist ganz den grossen Zwecken des Glaubens untergeordnet, den man sich mit griechischen Mitteln verständlich zu machen sucht. Ganz allmählich erst entsteht das wissenschaftliche Interesse, das um seiner selbstwillen bethätigt sein will, und zwar in dem Masse, wie successive die Zufuhr des antiken und besonders des griechischen Bildungsstoffes erfolgte. Erst am Ende des Mittelalters ist man auf einem Standpunkte angekommen, wo die Wissenschaft sich von der Kirchenlehre gelöst hat, selbständig geworden ist und rein um seiner selbstwillen aus Freude am Erkennen betrieben wird. Das war der Standpunkt, den ursprünglich die Griechen innehatten, erst später wurde von ihnen die Wissenschaft in den Dienst des praktischen Bedürfnisses gestellt[2]).

Diese kurze Skizze ist in unserem Zusammenhange von doppeller Bedeutung. Sie soll einmal unter Erinnerung an den bekannten Entwicklungsgang, welchen das Mittelalter durchmachte,

---

1) W. I. S. 577.

2) Vergl. Windelband. Geschichte der Philosophie. Mittelalterliche Philosophie.

beweisen, dass auch in Hinsicht auf diese Periode Herbarts Anschauung von der erzieherischen Bedeutung der griechischen Bildung im Rechte ist. Ferner aber soll sie die Basis bieten, von der aus Herbarts psychologische Geschichtsbetrachtung in einem bestimmten Falle beleuchtet werden kann.

Schwarz hatte in seinem Berichte über die Bildung des Mittelalters nicht viel Gutes zu erzählen gehabt[3]). Herbart will sich mit einem Eingehen auf seine Darstellung nicht aufhalten. Indes hat aber der Blick auf diese Zeitwüste den Berichterstatter Schwarz mit Trauer erfüllt. Wenngleich Herbart eine kühle mathematische Betrachtung vom Historiker fordert, so mag er ihn dennoch nicht tadeln, wenn er gegen diese Regel verstösst in einem Zusammenhange, wo er berichten muss: „Von guten Schulen lässt sich seit dem eilften Jahrhundert bis zum sechszehnten gar nicht mehr reden; das gemeine Schulwesen versank aufs allertiefste — es kam schnell im Verfall des Schulwesens aufs äusserste — die Geistlichen konnten oder mochten nicht mehr helfen.“ Herbart rechnet es Schwarz eher zum Lobe an, denn wer einen solchen Bericht ohne Teilnahme abstatten könnte, der wäre nicht kühl durch Selbstbeherrschung in wissenschaftlicher Abstraktion, sondern kalt und herzlos in seinem innersten Wesen. Und das umsomehr, als doch unter Karl dem Grossen und Alfred dem Grossen der Anfang einer Entwicklung gemacht war, der ein besseres Ende verdient hätte. Das gute Prinzip, das Christentum in Verbindung mit klassischer Litteratur war so völlig wirkungslos geblieben. Aber Herbart stimmt nicht mit Schwarz überein, wenn er es unternimmt, diese geistige Oede zu erklären. Schwarz wendet nämlich die doppelte Geschichtsbetrachtung an, welche oben (S. 41 ff.) besprochen wurde. Er konstatiert ein Naturund ein Freiheitsgesetz, unter denen die Entwicklung der Menschheit erfolgt. Leider sollen aber diese beiden Gesetze nicht miteinander in Einklang stehen, da die Sünde störend eingewirkt hat. So sind es eigentlich drei Faktoren, Naturgesetz, Gesetz der Freiheit und Sünde, welche auf die Menschen Einfluss gewonnen haben. Den ersten und zweiten Faktor wiesen wir schon zurück. Aber auch durch Einschaltung der Sünde ist für die Erklärung historischer Erscheinungen nichts gewonnen. Schwarz hatte hinzugefügt, dass

3) Vergl. W. II. S. 233 ff.

die durch die Sünde erfolgte Störung der Entwicklung durch die Erlösung wieder aufgehoben wurde. Christus hat die Erlösung gebracht und ist darum der Mittelpunkt in der Geschichte geworden, er giebt Aufschluss „über das Rätsel unseres Geschlechts.“ „Ohne ihn erneuerte sich immer die alte Tragödie.“ Was Schwarz unter letzterer versteht, ist klar. Es ist die Störung der Harmonie zwischen Natur- und Freiheitsgesetz, welche es vereitelt, dass die Geschichte der Menschheit nicht jene Einheit und Einfalt zeigt, welche die freundliche Begeisterung gern darin schaut. Gewiss wird Herbart an der centralen Stellung Christi in religiöser Hinsicht nicht rütteln wollen. Aber den Anteil, welchen Schwarz Christo an dem Bildungsgange der Menschen zuschreibt, bestreitet er ebenso sehr, wie er vorhin die entgegengesetzte Wirkung der Sünde bestritt. Den Ausführungen Schwarz’ fügt er die Bemerkung hinzu: „Müssten wir nur nicht hinzufügen: Selbst mit ihm hat sie. — die alte Tragödie — sich seit achtzehnhundert Jahren oft genug erneuert.“ Vielmehr vollzieht sich die Entwicklung des Menschengeistes nach der Regel des psychologischen Mechanismus der einzelnen Menschen und der Gesellschaft. An dieser Thatsache hat Christus nichts geändert. In Hinsicht auf Zuführung und Bearbeitung von Vorstellungen ist durch Christus nichts Neues gekommen. Auch das, was Christus gebracht hat, unterliegt, soweit es im Menschen Gestalt gewinnen soll, psychologischen Gesetzen.

Bildung und Kultur des Mittelalters muss eine andere Erklärung erhalten. Einseitig war die Erziehung der Völker, welche man im Mittelalter in die Bildungssphäre hineinzog. Seit der hellenistisch-römischen Zeit ist das Interesse von der realen Welt hinweg zur übersinnlichen gerichtet. Das Konzil von Nicaea bedeutet nach dieser Seite einen wichtigen Markstein in der Geschichte. Das religiöse Interesse soll befriedigt werden; dasselbe nimmt eine derartig imponierende Stellung ein, dass alle andern ihm untergeordnet sind und daher keine Nahrung und Befriedigung finden. Die Lebensenergie und Lebenskraft, welche nur aus der Vereinigung der gesamten Interessen hervorgeht, konnte nicht entstehen. Durchweg sind die Völker Schüler, denen in einer bestimmten Form das Wissen übermittelt wird, und zwar Schüler, die nicht zur Selbstthätigkeit angeregt werden, sondern sich nur passiv verhalten. Stagnation ist die natürliche Folge

für das ganze Kulturleben. Psychologisch ist die Erscheinung, dass jeder Nachschub von Vorstellungen zugleich eine Zufuhr von Kraft bedeutet, vollkommen durchsichtig und klar. Die Wende des 12. Jahrhunderts und das Ende des Mittelalters bieten vorzügliche Belege dafür.

Es ist nicht zu verwundern, wenn kein Pädagoge aus dem Mittelalter Herbarts Interesse auf sich zieht. Mit Mühe hat er sich durch Schwarz' Bericht über fahrende Schüler und Bachanten, trivium und quadrivium hindurchgearbeitet. Es sind das für ihn wenig anmutige Dinge; das Einzigste, was er bei ihrer Lektüre empfindet, ist ein gerechtes Vergnügen über den bessern Stand des Unterrichts und der Erziehung seiner Zeit im Verhältnis zu jener.

4. Die Pädagogik der Renaissancezeit.

Im Mittelalter lernten die Völker das alternde Altertum kennen, in der Renaissancezeit erkennt man, dass das Altertum auch einmal jung war. Es erwacht ein heisses Verlangen, das alte abzuwerfen und das junge sich anzueignen. Diese Bewegung nimmt ihren Ursprung in Italien, so kommt es, dass besonders das alte Rom wieder ersteht, und lateinische Sprache eine hervorragende Bedeutung im Geistesleben bekommt. Das Lateinische lag übrigens auch schon deshalb näher als das Griechische, weil es im Mittelalter eine dominierende Stellung eingenommen hatte. An Stelle des alten, mönchischen, verdorbenen Latein sollte aber etzt die klassische Sprache Ciceros treten. Auf diesen Werdegang weist Herbart in den „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplane für höhere Schulen" hin[1]). Er erklärt daraus das Ueberwiegen der lateinischen Sprache vom Mittelalter her bis auf seine Zeit.

Indes bleibt aber doch Herbarts prinzipieller Gedanke bestehen, dass die Kultur, welche im hellenischen Lande erwuchs, bis auf seine Zeit das Ferment aller europäischen Bildung ist. Schon dadurch, dass die römische Klassicität neu belebt wurde, musste auch Hellas wieder erstehen wegen der durchgängigen Beeinflussung ersterer durch letzteres. Zugleich wurden aber auch

---

1) W. I. S. 76. „Damals, als die schwachen Reste römischer Kultur noch der einzige Haltungspunkt waren, an welchem alles andere Wissen wieder hervorgezogen werden musste, damals war es natürlich, dass man die Jahre und den Ueberdruss der Jugend nicht scheute, nur um das grosse Werk zu vollbringen, die deutsche Zunge in die römische zu verwandeln."

die griechischen Originale zugängig, und mit bewusster Absicht lehnt sich die Philosophie der Renaissancezeit an die griechische an. Von neuem werden die Streitigkeiten der griechischen Philosophen ausgefochten, dieser Kampf geht Jahrhunderte hindurch, er drückt der ersten Periode der Renaissance ihr besonderes Gepräge auf. Endlich des Kampfes müde, wendet man sich auch von dem Alten in seiner neuen Form ab und richtet sich auf die Natur, allerdings ist jedoch die Art, wie man die Naturwissenschaften betreibt, wieder abhängig vom Hellenismus[2]). Dieser Umschwung erfolgt um die Wende des 16. Jahrhunderts. Demnach wird sich im folgenden unsere Aufmerksamkeit zunächst auf das 16. und hiernach auf das 17. Jahrhundert zu richten haben.

a) Das 16. Jahrhundert.

Um zu erfahren, was das in Frage stehende Jahrhundert für Herbart Interessantes bot, lassen wir uns zunächst durch die Einleitungsworte führen, mit denen er seinen Vortrag „über das Verhältnis der Schule zum Leben" beginnt[3]). Gehalten im Jahre 1818, hat dieser Vortrag die Absicht, die Freiheit der Wissenschaft gegen Staat und Kirche zu verteidigen. Man schien damals in der Zeit der Reaktion berechtigte Furcht haben zu müssen, dass die Lehrfreiheit eingeengt werden solle. Herbart benutzt die Feier des 18. Januar, an welcher er der Festredner ist, dazu, die Freiheit wissenschaftlicher Forschung zu verteidigen. Man hatte im Jahre vorher die Reformation gefeiert, an diese Feier und ihren Anlass knüpft Herbart seine Worte an und geht weiter auf die ganze Zeit zurück, aus welcher die Kirchenverbesserung als ein lichtvoller Punkt hervorleuchtet. Damals genossen Wissenschaft und Forschung absolute Freiheit, die „Schule" in dem weiten Sinne als Erziehung der Menschheit gefasst, war unbeengt. Was war die Folge? Unmündigkeit und Bevormundung des Mittelalters hörten auf, und an ihre Stelle trat ein edles Selbstgefühl, das alle lästigen Schranken abwarf. Nur aus diesem Selbstgefühle ist die Reformation zu erklären. Das Bewusstsein derer, die sich fähig fanden, die heiligen Urkunden zu lesen und zu verstehen, sagte ihnen, dass sie der hierarchischen Auslegung ebensowenig bedurften, als sie vor einem Bannstrahle zu er-

2) Vergl. Windelband. Geschichte der Philosophie. S. 275 ff.

3) W. II. S. 59 ff.

schrecken und von einem Ablassbriefe sich etwas zu versprechen hätten. Hiemit ist von Herbart das Verhältnis angegeben, in welchem die geistige Strömung, welche von Luther ausging, zur allgemeinen Zeitströmung stand. Letztere ist Grund und Ursache der ersteren, ohne letztere ist erstere nicht verständlich. Mit den Worten des Vertrags erläutert, ist der neue Aufschwung der Schule Anlass zur Verbesserung der Kirche geworden. Die Schule durfte daher mit gerechter Freude an ihre eigene Wirksamkeit denken, als die allgemeine Freude laut ausbrechend die Zeit und den Mann verkündigte, dem für wiedererrungene Geistesfreiheit der erste und der grösste Dank gebührt.

Naturgemäss ist die Renaissance im höchsten Grade pädagogisch interessiert. Mit dem Streben sich zu bilden läuft parallel das Bedürfnis, Grundsätze für den Gang der Bildung aufzustellen. Das Ziel ist durch die Zeit gegeben, es handelt sich um Erwerbung litterarischer Bildung. Jedoch will der Unterricht nicht bloss in das klassische Altertum zurückführen. Eine Tendenz in diesem Sinne, welche vielleicht um 1500 hätte bestehen können, ist seit der Reformation nicht mehr möglich. Das Bildungsideal, welches auf protestantischem Gebiete erwuchs, hat Johannes Sturm mit dem Ausdrucke litterata pietas gezeichnet. Dasselbe Ziel schwebt der Erziehung in der katholischen Kirche vor. Der Jesuitenorden hat in seinen Erziehungsgrundsätzen mit denjenigen Sturms grosse Aehnlichkeit.

Anlass, Urteile über diese Zeit auszusprechen, erhält Herbart besonders durch das Schwarzsche Werk[4]), ausserdem über auch durch den Streit über Humanismus und Philanthropinismus, welcher in seiner Zeit ausgefochten wurde.

Sehr summarisch verfährt Herbart, wenn er referiert, dass Schwarz aus der Zeit vor der Reformation teils von der italienischen, teils von der niederländischen Schule gesprochen hat. Die Darstellung über die Männer der Reformation begleitet er mit den Worten: es „folgt nun, wie natürlich, Luther, dann Zwingli und Melanchthon“. So geht es in raschem Tempo fort zu Sturm und Trotzendorf; nach einigen ausführlicheren Bemerkungen über diese beiden Männer, auf welche gleich näher eingegangen werden muss, zu Neander, Rhodoman, Heyden, Came-

---

4) W. II. S. 237 f.

rarius, Eoban Hesse, Muretus. In Hinsicht Luthers müssen wir uns mit der schon wiedergegebenen Würdigung als Reformator begnügen. Melanchthon und Zwingli figurieren überhaupt nur als Namen bei Herbart. Bei Trotzendorf und Sturm wird, wie schon gesagt, etwas länger verweilt. Es wird daran erinnert, dass Trotzendorfs Schule eine römische Repuplick mit Konsuln, Senatoren, Censoren war; dass Trotzendorf selber die Stellung des dictator perpetuus hatte; dass es bei ihm nur 6 Klassen — im Gegensatz zu Sturm — gab, und dass jede in tribus eingeteilt war, welche Quästoren an ihrer Spitze hatten. In ähnlicher Weise wird auch über Sturms Schule berichtet. Es wird ferner hervorgehoben, dass bei ihm schon mehr pädagogisch Interessantes gefunden wird; auf seine Methodenbücher wird verwiesen und auf den Grundsatz, nach welchem er vom Anschaulichen zum Begriffe, von der Sache zum Worte und durch das Wort wieder tiefer in die Sache ging.

Ausserdem aber wird Sturm Anlass zu einer allgemeinen Bemerkung Herbarts. Schwarz hatte in Hinsicht auf Sturm gesagt: „Hätte man den grossen Methodiker Sturm in neueren Zeiten studiert, so konnte der Streit über Humanismus und Philanthropinismus kaum entstehen; denn Sturm hatte Grundsätze vorgelegt, wie sich Realien und Idealien im Knaben- und Jünglingsunterrichte verbinden; ob sie gleich nie auf befriedigende Art sind ausgeführt worden". Dieses Wort greift Herbart auf und bedauert, dass die in demselben angeregte Sache nicht näher ausgeführt ist. Zugleich giebt er Richtpunkte an, nach denen ein näheres Eingehen hätte erfolgen können. Es liegt in der Konsequenz seines psychologisch-historischen Standpunktes wenn er fordert, dass zu richtiger Würdigung Sturms die Zeitverhältnisse des 16. Jahrhunderts hätten herangezogen werden müssen. Damals musste eine neue Geistesrichtung geschaffen werden, immer und immer wieder musste das Aneignen der Litteratur des Altertums als das Wichtigste in der Erziehung bezeichnet werden. Sturm handelte nur nach den Ideen seiner Zeit, wenn er so ausschliesslich zum Humanisten wurde; denn letzteres war er doch nach seinen pädagogischen Zielen, seine Grundsätze in Hinsicht der Realien ändern an dieser Anschauung nichts. Ist dieser Standpunkt, nach welchem Sturm als Methodiker seiner Zeit beurteilt wird, eingenommen, dann hat Schwarz Recht, wenn er im

Studium Sturmscher Schriften ein Mittel sieht, den Streit des Philanthropinismus und Humanismus zu überwinden; denn Sturms Verdienst besteht gerade darin, dass er die Zeichen seiner Zeit verstanden hat; und sein Beispiel kann künftige Geschlechter mahnen, sich nicht gegen zeitgemässe Forderungen zu verschliessen. Fand Sturm die rechte Methode für seine Zeit, so würde er dank seines besondern Verständnisses in Fragen der Schule auch zu Herbarts Zeit in den Mitteln sich nicht vergriffen haben. Dieses Zutrauen hat Herbart zu ihm, er drückt es aus in den Fragen: „Was würde der grosse Methodiker heutiges Tages — nachdem Mathematik und Naturlehre unermesslich sind erweitert worden — anordnen? Welches Leben wüde nun durch ihn in die Schule kommen?“

Noch ein anderer Punkt von allgemeiner Bedeutung muss bei Sturm zur Sprache kommen. Vergegenwärtigen wir uns das Ziel, welches Herbart der Erziehung gesteckt hat. Es lag ihm mit seiner Forderung, zur Charakterstärke der Sittlichkeit zu erziehen, lediglich an der persönlichen Bildung des Zöglings. Wie steht dazu Sturm? Diese Frage wird nicht etwa rein willkürlich aufgeworfen, vielmehr wird sie durch Herbart selber veranlasst, der sie ausserdem noch in Hinsicht auf Trotzendorf stellt als einem zweiten Repräsentanten der Pädagogik des 16. Jahrhunderts.

Wir müssen hier schon vorgreifend bemerken, dass Herbart sich mit Locke und Rousseau in dem Streben eins weiss, auf das Individual-Persönliche des Zöglings zu wirken und zu überlegen, was aus dem einzelnen zur Erziehung dargebotenen Subjekte werden oder nicht werden kann. Nun stellt Herbart Locke und Rousseau Sturm und Trotzendorf gegenüber, die durch Schulen auf Massen wirken wollten. Kenntnisse und Ideen boten sie dar, wer sie sich aneignet, ist gleichgültig, wenn sie sich nur verbreiten. Die Gegenüberstellung hat nun nicht den Zweck, die eine Art des pädagogischen Strebens für die richtige zu erklären, um dann die andere zu verurteilen. Zwar wird erklärt, dass Locke und Rousseau im eigentlichen Sinne Pädagogen sind, aber kein Tadel über Sturm und Trotzendorf wird laut. Das Streben der ersteren und der letzteren ist völlig disparat. Die Frage, welche Pädagogik besser ist, die eines Sturm und Trotzendorf oder die eines Locke und Rousseau, darf gar nicht aufgeworfen werden. Jene sind Repräsentanten der öffentlichen

Schulen, die ihre Bedeutung und Wichtigkeit stets behalten werden, denn immer müssen die erworbenen Kenntnisse einer Generation an die folgende übermittelt werden. Und diese haben nicht minder ihr Recht, so lange die Menschheit sittlichen Idealen zustrebt.

In seinem Berichte über die katholische Erziehung in derselben Zeit hatte Schwarz die Jesuiten gerühmt. Herbart stimmt in dieses Lob ein, indem er noch besonders hervorhebt, dass die Gruppierung des Jugendunterrichtes um einen Hauptgegenstand Ausführung einer pädagogischen Idee ist, welche zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteinteilung des Jugendunterrichtes ist.

b) Das 17. Jahrhundert.

1. Das neue Element im geistigen Streben des 17. Jahrhunderts erhält seinen Ursprung und seine Richtung durch Männer wie Baco einerseits, Galilei und seine Nachfolger andererseits. Aus Abneigung gegen die Scholastik sucht man andere Wege, um zum Wissen zu gelangen, als jene vorschrieb. Daher ist das Problem dieser Zeit das der Methode. Baco fordert das Experiment und den Weg der Induktion. Der naturwissenschaftlichen Forschung wird von Galilei zur Aufgabe gemacht, durch die resolutive Methode die Erscheinungen der Wahrnehmung in ihre einfachen Elemente zu zerlegen. Er findet die Mechanik als das allereinfachste Element. In der kompositiven Methode gelangt er dann weiter zu den Resultaten der Erfahrung. Ist Baco der Empirist, so verfahren Galilei und diejenigen, welche denselben Weg gehen, mathematisch und rational. Die Vereinigung dieser beiden Prinzipien ist die Signatur der uns beschäftigenden Zeit, allerdings unter Vorherrschaft des Mathematisch-Rationalen. Hobbes, Descartes, Spinoza stehen ganz auf diesem Boden. Die beiden letztgenannten sind insonderheit diejenigen, welche die Philosophie systematisch aufbauen [5]. Es ist selbstverständlich, dass dieselben auch mittelbar in pädagogischer Hinsicht für Herbart Interesse haben.

---

5) Windelband. S. 298.

2. In seinen Blicken auf die Geschichte der Psychologie setzt Herbart bei Descartes ein [6]). Er sagt, dass er ihn achtungsvoll nennen muss, er nennt ihn selbständig und reif im Denken. Besonders rühmt er an ihm die rechte Stimmung, welche er für die Philosophie mitbringt, den Zweifel. Als sachliches Verdienst hebt er hervor, dass er Materie und Geist scharf von einander trennte. Zwar kann Herbart die Lehre von den angeborenen Ideen nicht billigen, indess macht er ihretwegen Descartes keinen Vorwurf, er sucht sie vielmehr historisch zu verstehen. Sie mussten, so lautet das Urteil, für den unvermeidlich sein, der noch nicht alles dasjenige wusste, was Herbart in seinem Lehrbuche der Psychologie vorzutragen beabsichtigt. Zu viel metaphysische Irrtümer liegen noch bei Descartes im Wege, als dass er die wahre Psychologie hätte finden können. Der praktischen Philosophie Descartes' hat Herbart keine Aufmerksamkeit gewidmet, wenn man nicht etwa das eine indirekte Beurteilung Descartes' nennen will, dass er Spinoza eingehend würdigt, dessen Abhängigkeit von Descartes er nachdrücklich hervorhebt [7]).

3. Damit sind wir zu Spinoza gekommen, der Herbarts ganzes Interesse hat. Es kann zur Charakterisierung der Art dieses Interesses gleich hinzugefügt werden, dass Spinoza Herbart viel zu schaffen macht. Die gesamten philosophischen Bestrebungen seiner Zeit, zu welchen er eine gegensätzliche Stellung einnimmt, führt Herbart zurück auf Spinoza einerseits, Kant andererseits [8]). Mögen nun auch Auseinandersetzungen rein philosophischer Art einen breiteren Raum bei Herbart einnehmen, so ist darum Spinozas Wichtigkeit in Hinsicht der Pädagogik in seinen Augen nicht geringer. Griepenkerls Plan, Spinozas Philosophie nach der pädagogischen Seite zu würdigen, findet Herbarts volle Billigung, ebenso auch dessen bestimmte Absicht, die Unmöglichkeit nachzuweisen, an Spinoza eine Pädagogik anzu-

---

6) Vergl. H. V. S. 234 ff.

7) H. V. S. 236. „Kurz, man erblickt hier den ganzen Spinozismus im Keime.“

8) Vergl. „Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral“ § 35: „Um in der Kürze deutlich zu sein, kann hier nicht auf Vielerlei, sondern nur auf die Hauptrichtungen des Philosophierens, welche heutiges Tages vorherrschen, eingegangen werden. Diese sind die spinozistische und kantische Richtung.“ H. VIII. S. 246.

knüpfen[9]). In dem Briefe an Griepenkerl, in welchem dieser Standpunkt vertreten wird, finden sich zugleich Richtpunkte, wie dieser Nachweis zu führen ist, wobei § 116 der Einleitung in die Philosophie und Herbarts Gespräche über das Böse als Hülfe angegeben werden. Wir nehmen die angebotene Hülfe an. Von den Gesprächen kommt für uns besonders das erste in Betracht, in welchem Lothar und Otto die Frage über das Böse erörtern. In letzterem spricht der Freund des Spinoza, während ersterer im Sinne Herbarts als Gegner desselben auftritt[10]).

Auf die Ethik und Psychologie eines Philosophen muss die Aufmerksamkeit gerichtet werden, wenn er mit Herbart pädagogisch gewürdigt werden soll. Indes wird sich stets das Gegebiet erweitern müssen, da die genannten Wissenschaften nie ohne Beziehung zu dem gesamten philosophen Denken sind. Es gilt aber ganz besonders in Hinsicht auf Spinoza, dass Ethik und Psychologie nur aus dem ganzen Systeme verständlich sind. In den Worten: „Die theoretischen Lehrsätze stehen fest; die praktischen Folgerungen müssen wir uns gefallen lassen“[11]), lässt Herbart Otto die Festigkeit der Ueberzeugung aussprechen, von welcher alle Verehrer Spinozas beseelt sind. Wie steht es aber um die praktischen Folgerungen, wenn die theoretischen Lehrsätze nicht feststehen? Diese Frage macht es uns zur Pflicht auf den Aufbau der Philosophie Spinozas unser Augenmerk zu richten.

Ausgangspunkt ist für Spinoza die Annahme eines einzigen ewigen Wesens, welches Gott genannt wird. Im Gespräche über das Böse giebt uns Otto die weiteren Grundbegriffe, indem er sagt: „Ich erblicke in Gott die beiden unendlichen Attribute, Ausdehnung und Denken; in der unendlichen Ausdehnung die gesamte Körperwelt, worin jeder Körper von dem andern bestimmt und begrenzt wird; in dem unendlichen Denken die sämtlichen endlichen Vernunftwesen, welchen gleicherweise eine Ordnung und Verbindung von Vorstellungen innewohnt, die der Körperwelt entspricht; so dass beide Welten, die der Ausdehnung

---

9) W. II. S. 509. Anmerkung, welche aus den „Reliquien“ genommen ist. „Dass Sie gegen Spinoza u. s. w. die Unmöglichkeit, eine Pädagogik anzuknüpfen, nachweisen wollen, ist ganz recht und sogar sehr nötig.“

10) H. IX. S. 52 ff.

11) A. a. O. H. IX. S. 57.

und die des Denkens einander gegenseitig abbilden und bedeuten; und dass wer eine von beiden kennt, dieser auf die andere schliessen kann"[12]. Herbart muss von seinen metaphysischen Voraussetzungen aus die Vereinigung von Ausdehnung und Denken als zweier realer Prädikate in Einem für unmöglich erklären. Ausserdem sind Denken und Ausdehnung für ihn nur Annahmen, die nicht mehr Berechtigung haben als die erste Annahme eines einzigen Wesens. Etwas Ungereimetes und Unmögliches muss für Herbart ferner die Behauptung enthalten, dass von dem Unendlichen ein Endliches in doppelter Gestalt hervorgehen soll. Kurz, die gesamten Voraussetzungen Spinozas erscheinen Herbart als Hirngespinnste[13]. Konsequenz vermag Herbart keineswegs bei den Grundlagen spinozistischer Philosophie anzuerkennen. Dieselben sind vielmehr ein Flickwerk aus heterogenen Elementen.

Wie steht es nun um den Aufbau, nachdem das Fundament erschüttert ist?

Pantheismus ist der Name, welcher das Wesen der spinozistischen Philosophie ausspricht. Alles, was in der Welt ist und geschieht, wird von Spinoza als eine Wirkung Gottes betrachtet; mit Notwendigkeit folgt alles aus dem Willen der Gottheit. Die allgemeine Anschauung, welche sich hieraus in Hinsicht auf die Entwicklung des Menschen als einer Erscheinung innerhalb der Welt ergiebt, ist nicht jener Daterminismus, den Herbart vertritt, sondern Fatalismus: Ex praedeterminato naturae ordine, id est singulari Dei vocatione[14], handelt der Mensch, wo er nur immer etwas thut. Der Mensch ist ein Glied der Natur; und mit derselben Notwendigkeit, mit welcher in ihr Entstehen und Ver-

---

12) A. a. O. H. IX. S. 76.

13) A. a. O. H. IX. S. 77. „Warum denn setzen Sie immer von neuem voraus, dass Spinozas Hirngespinnste Wirklichkeiten, und als solche auf irgend eine mögliche Weise anzuschauen seien?" (Frage Lothars.)

14) Diese im Briefe an Griepenkerl sich befindenden Worte sind von Herbart aus Spinozas Tractatatus theologico-politicus genommen. Der nähere Zusammenhang lautet: Atque ex his etiam facile colligitur, quid per dei electionem sit intelligendum. Nam cum nemo aliquid agat, nisi ex praedeterminato naturae ordine, hoc est, ex dei aeterna directione et decreto, hinc sequitur, neminem sibi aliquam vivendi rationem eligere, neque aliquid efficere, nisi ex singulari dei vocatiome, qui hunc ad hoc opus, vel ad hanc vivendi rationem prae aliis elegit.

gehen erfolgt, entwickelt er sich, nicht nur nach seiner körperlichen, sondern auch nach seiner geistigen Seite. Daher bleibt innerhalb spinozistischer Anschauung kein Raum für den Gedanken, dass der Mensch bildungsfähig ist.

Da der Mensch sich von selber entwickelt, so ist eine Einwirkung von seiten des Erziehers unnötig; zugleich ist sie vergeblich, denn Naturgesetze können nicht geändert werden. Genau betrachtet liegt aber auch eine Vermessenheit darin, auf den Zögling einwirken zu wollen, denn jede Erziehung ist im Grunde ein Streben, Gottes Concept zu korrigieren. Zwei Willen treffen aufeinander, der Wille Gottes und der des Erziehers. Will man sich aus dieser Klemme etwa mit dem Gedanken retten, dass in dem Erzieher auch der Wille Gottes zum Ausdrucke komme, so wird die Sache keineswegs besser. Wenngleich der unerträgliche Gedanke aufgehoben ist, dass ein Mensch, welcher aus Gott hervorging, sich gegen Gott wende, so ist der nicht minder unerträgliche Gedanke involviert, dass von Anfang an ein Mangel und eine Schwäche bei Gott vorhanden ist, die nachträglich aufgehoben werden müssen. Wenn man ferner diese Härte etwa mit der Erklärung beseitigen wollte, dass keine Schwäche, sondern eine von Anfang an so festgelegte Ordnung vorliege, so wäre die Ausflucht zu deutlich, und der Gedanke musste zurückbleiben, dass diese Annahme zu sehr dem Wunsche ihre Entstehung verdanke, die im Blicke auf das praktische Leben notwendig zu fordernde Erziehung möchte sich auch dem Systeme einordnen. Nach allem kann Herbart mit Recht im Briefe an Griepenkerl den Satz aussprechen: „Nach Spinoza soll man ebenso wenig erziehen wollen, als man nach ihm können würde“ [15]).

Es muss für den Augenblick vergessen werden, dass eigentlich nach Spinoza eine Erziehung weder erlaubt noch möglich ist, damit weiter gefragt werden kann, wie es um die pädagogische Brauchbarkeit seiner Psychologie und Ethik steht.

Als dasjenige, wogegen sich Herbart in seiner Kritik der Psychologie Spinozas wendet, heben wir zunächst die enge Vereinigung von Seele und Leib hervor. Dieselbe ergiebt sich innerhalb des Systems aus der ersten Voraussetzung, dass aus dem Urwesen die Welt der Ausdehnung und die Welt des Bewusstseins parallel neben einander folgen. Der Mensch vereinigt in

15) W. II. S. 510, Anmerkung.

sich diesen Parallelismus; wo in ihm Ausdehnung ist, da ist auch Bewusstsein; und wo Bewusstsein ist, da findet sich auch Ausdehnung; jedoch soll nach Spinoza kein kausales Verhältnis zwischen beiden Reihen bestehen.

Herbart lässt in dem Gespräche über das Böse den Spinozafreund Otto die Konsequenzen aus dem Satze ziehen, das Leib und Geist Eins und den gleichen Perioden der Entwicklung und Auflösung unterworfen sind. Dieser Satz steht für den Spinozaverehrer fest, unter Trauern entwickelt er, was sich hieraus ergiebt, dass nämlich die schönsten Erhebungen unsers Geistes, die kräftigsten Entschliessungen, die erhabensten Thaten sich in uns selbst einen unmerklichen Veralten, einer Auflösung überliefern, aus welcher keine Rettung möglich ist, da die ganze Person als Zeitwesen dem nämlichen Wechsel unterworfen ist, dessen sichtbare Spuren sich dem Leibe von Jahr zu Jahr deutlicher aufdrücken [16]). Lächerlich muss einem Spinozisten der Greis erscheinen, welcher sich der Thaten seiner Jugend rühmt. Dieser Ruhm kommt ihm gar nicht mehr zu; in dem Masse, wie seine Nerven, seine Muskeln ihm den Dienst versagen, so sollen auch nach Spinoza — wenigstens sobald man Konsequenzen zieht — die Funktionen der Seele aufhören.

Welche eigenartiges Aussehen die erzieherische Thätigkeit haben muss, welche aus solcher Psychologie ihre Grundsätze entlehnt, liegt auf der Hand. Sie hat in erster Linie ihre Aufmerksamkeit auf den Leib des Zöglings zu richten, und zwar nicht etwa in der Absicht, ihn gesund zu erhalten, damit ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne. Derjenige Pädagoge, welcher diesen Satz aussprach, liess der Kultur des Geistes einen weiten Raum. Dieselbe ist aber im Prinzip von Spinoza ausgeschlossen, wenn er, um Herbarts eigenes Wort zu gebrauchen, den „Unsinn" ausspricht: qui corpus ad plurima aptum habet, is mentem habet, cuius maxima pars est aeterna. Von hier aus lässt sich für die Pädagogik keine andere Konsequenz ziehen,

16) H. IX. S. 74. Es sei hier daran erinnert, dass nach Spinoza nur der Verstand den Körper überlebt, während „Imapination" und „Gedächtnis" mit ihm zu Grunde gehen. Aber eigentlich ist schon wegen des Parallelismus der Ausdehnung und des Bewusstseins die beschränkte Unsterblichkeit innerhalb des Systems inkonsequent.

als, „dass man die Körper umschaffen müsste, um die Geister zu erziehen[17]".

Die enge Vereinigung von Seele und Leib wird indes Ursache, dass Herbart sich in einem andern Punkte mit Spinoza eins weiss. Konsequenterweise lehrt Spinoza, dass die Teile eines Körpers in stetem Wechsel begriffen sind; da die Seele auf den Vorstellungen von diesen Teilen beruht, so kann auch sie nichts Beharrendes sein. In ihr befindet sich vielmehr als in einem Aggregate eine stete Zunahme und Abnahme. Soweit hiedurch von Spinoza ein ursprüngliches Ich, das sich stets gleichbleibt, aus der Psychologie ausgeschlossen wird, stimmt Herbart ihm bei. Lothar kann die Geschichte, welche Spinoza von dem spanischen Dichter erzählt, der nach einer Krankheit seine früheren Tragödien nicht mehr für die seinigen anerkannte, in demselben Sinne für Herbart anwenden, in dem sie Spinoza für sich anwandte, nämlich als Beleg dafür, dass es unmöglich sei, die Identität der Person auch nur während des irdischen Lebenslaufes anzuerkennen[18].

Indes erwächst hier auch gleich wieder ein Unterschied, der Herbart und Spinoza trennt. Herbart schreckt vor den Konsequenzen zurück, welche aus der Anschauung, dass die Seele nur als eine Summe von wechselnden Vorstellungen zu betrachten sei, im Hinblick auf die Sittlichkeit folgen. Wenn nicht noch neben den kommenden oder gehenden Vorstellungen etwas Bleibendes besteht, so sieht er keine Möglichkeit, einen sittlichen Charakter zu erziehen. Es muss eine Einheit der Seele vorhanden sein, in der die Ichheit dergestalt ruht, dass in ihr ein fest bestimmter Charakter und ein stetiges moralisches Selbstbewusstsein möglich ist[19].

Nach allem darf die Psychologie Spinozas keinen Einfluss auf die Pädagogik gewinnen. Steht es aber anders in Hinsicht auf seine Ethik?

Es liegt in der Konsequenz des Pantheismus, wenn von Spinoza der Satz ausgesprochen wird: Summum mentis bonum est dei cognitio et summa mentis virtus deum cognoscere. Der

---

17) W. II. S. 510, Anmerkung.
18) H. IX. S. 72.
19) H. IX. S. 73.

Mensch, welcher aus Gott hervorging, sieht in der Erkenntnis seines Ursprungs sein höchtes Gut und seine höchste Tugend. Die Erkenntnis Gottes oder die intellectuale Liebe zu Gott — welcher Ausdruck gleichbedeutend mit Erkenntnis Gottes gebraucht wird — scheint einer ernst gemeinten pädagogischen Arbeit ein würdiges Ziel zu setzen. Derjenige aber, welcher sich wirklich hätte blenden lassen, wird von Herbart jäh aus seiner Illusion herausgerissen.

Für Herbart ist Spinozas Urwesen keine wahrhafte Gottheit[20]); denn es ist zunächst nicht gütig. Keine Güte sorgt für sich selbst, während Spinozas Gott nichts anders als nur sich selbst kennt. Es heisst daher ein schlechtes Erziehungsideal aufstellen, wenn man die Aufgabe setzt, den Zögling zu Spinozas Gott hinzuführen. Derselbe könnte nur zum Egoismus erzogen werden. Ferner fehlt es dem Gotte Spinozas an Reinheit und Würde, er kann nicht heilig genannt werden; denn Gott ist ja die Welt mit all ihren Fehlern und Mängeln. Der Erzieher, welcher seinen Zögling zur Erkenntnis Gottes führen will, ist gezwungen ihn auf die Körperwelt hinzulenken, denn dort findet er Gott. Und je konsequenter er als Anhänger Spinozas ist, um so rücksichtsloser muss er die Natur in ihrer Nacktheit seinem Zöglinge vorführen. Er darf nicht scheiden zwischen gut und weniger gut, denn alles ist gut, weil alles Gott ist. Es schien ein ideales Ziel, den Zögling mit intellektualer Liebe zu Gott zu erfüllen, als platt und gemein erweist es sich jedoch, sobald man den Gott einer Kritik unterzieht. Spinoza sieht auf der höchsten Stufe der Erkenntnis, deren der Mensch fähig ist, das Idealste und Reinste; Herbart, auf dieselbe Stufe geführt, hat nicht das Gefühl auf einem Gipfel zu stehen, von dem aus sich ihm eine herrliche Aussicht bieten könnte; er glaubt sich im Flachlande zu befinden, wo sein Auge nicht mehr sieht, als die gewöhnliche, tägliche Erfahrung erkennen lässt.

Weil Spinoza in der Natur nichts Böses sehen darf, so vermag er auch das Gute nicht zu bezeichnen; bei ihm fehlt daher sowohl das Gute in der Höhe wie das Böse in der Tiefe[21]). Der Erzieher kann daher, schon um seiner selbst willen, die Ethik

---

20) H. IX. S. 75.
21) H. IX, S. 59.

Spinozas nicht pädagogisch verwerten; denn aus Idealen entnimmt er für sich Lust und Kraft, den Erzieherberuf auszuüben. Gesetzt aber der Erzieher überwände sich, gesetzt er sei eine so starke Natur, welche keiner Erhebung und Ermutigung bedarf, so wird er noch von einem andern Gesichtspunkte aus von der Absicht zu erziehen zurückgehalten. Zum Gemeinen soll er seinen Zögling führen. Er darf ihm nicht das Gute und das Schöne zeigen, er darf ihn aber auch nicht vor dem Bösen warnen, denn beides ist ja nicht vorhanden, in beiden sprechen sich ja nur Vorurteile aus, welche abgeschafft werden müssen. Was hat dann der Erzieher eigentlich zu thun. Der Pädagoge wird sich konsequent die Frage nur dahin beantworten können: Nichts. Also fort mit Erziehung als einem alten Gerümpel, sie hat ebenso wenig Berechtigung wie die Vorurteile von Gut und Böse.

Wir haben noch näher auf die Erkenntnis des spinozistischen Gottes einzugehen, um die Thorheit zur vollen Evidenz zu bringen, welche begangen wird, wenn man sie als Erziehungsziel aufstellt. Wenn nicht aus der Erkenntnis Gottes ein Urteil über Gut und Böse gewonnen wird, was kann dann aus ihr erhalten werden?

Der Gott Spinozas ist weder gut noch böse, er hat aber dafür eine andre Eigenschaft, das ist die Macht. Er beweist diese Macht, indem alles in der Welt, die Körperwelt und Geisterwelt, aus ihm folgt. Das Sein Gottes besteht eben darin, dass alles aus ihm folgt; ist dieses Folgen ein Beweis für Gottes Macht, so ist Macht und Sein dasselbe: Die Daseinsform Gottes hat die Form der Macht. Hieraus folgt bei Spinoza der ethische Satz: virtus quatenus ad hominem refertur est ipsa hominis essentia seu natura quatenus portestatem habet quaedam efficiendi, quae per solas ipsius naturae leges possunt intellegi. Das Gute findet sich also dort, wo ein machtvolles Sein vorhanden ist; virtus ist gleich potentia. Daraus ergiebt sich ferner, dass das Gegenteil von Macht, die Schwäche, ein Laster sein muss. Aus der Macht folgt Handeln, aus der Schwäche Leiden; daher ist endlich Handeln gut und Leiden böse.

Welche Ungeheurlichkeiten kommen heraus, wenn man aus diesen ethischen Begriffen die Konsequenzen für die Pädagogik zieht. Das Gespräch über das Böse mag uns darüber belehren [22].

---

22) H. IX. S. 68. (Anklang an Fr. Nietzsche!)

Lothar hatte gesagt, dass zu den Attributen Gottes die intelektuale Liebe zu sich selbst gehört. Otto hatte auf die Frage: Wie verhält sich dazu die Liebe der Frommen unter den Menschen? geantwortet: Sie ist ein Teil von jener. Lothar hatte unter dem Beifall von Otto das Verhältnis dahin formuliert: „die Liebe des Ganzen (Gottes) gegen das Ganze ist gleich der Liebe aller Teile gegen das Ganze; und ebenfalls gleich der Liebe des Ganzen zu allen Teilen; und nochmals gleich der Liebe aller Teile gegen alle Teile". Eine Einheit war damit ausgesprochen zwischen der Liebe aller Frommen zu Gott und der Liebe Gottes zu den Menschen; und Otto gerät in eine Stimmung, aus der er mit schwärmerischen Worten diese Einheit ausmalt. Der Hinweis Lothars auf die Nichtfrommen beunruhigt ihn noch nicht, er fährt fort in der Beschreibung eines Zustandes, wo kein Streit ist, sondern ungetrübter Friede herrscht, überall Liebe, überall Harmonie. Da schreckt ihn Lothar durch Erinnerung an Napoleon auf. Zwar bestreitet Otto das Recht, den Corsen in die Debatte hineinzuziehen; dennoch ist er mit Recht angeführt. Ein Mann wie Napoleon muss prinzipiell als das Ideal aus den philosophischen Prämissen Spinozas abgeleitet werden, denn auf ihn ist ein sehr hohes Qnantum von Selbstliebe übergegangen, er hat in der That ein Streben zur Macht. Der Erzieher müsste sich also ein Ideal entwerfen, dessen Haupteigenschaften Keckheit, Willkür, Rücksichtslosigkeit wären. Er darf sich nicht von dem Gedanken irre machen lassen, dass im Prinzip sein Streben darauf hinausgeht, einen Krieg aller gegen alle hervorzurufen; Spinozas Grundsätze, zum Leitstern gemacht, müssen dahin führen. Aber wahrscheinlich wird jeder Erzieher sich von einem Systeme abwenden, dass um seiner Konsequenzen willen den Namen Pantheismus mit Unrecht führt; es hiesse besser Pansatanismus[23]).

Indem Spinoza es unterlässt, seine Ethik auf Willensverhältnissen aufzubauen, kommt er zu einer Sympathie mit dem Wollen an sich, deren er sich kaum selber bewusst ist, deren Konsequenz er aber gewiss nicht geahnt hat; denn sie führen zu einem Indeterminismus, während doch Spinoza Determinist oder gar Fatalist ist und auch sein will. Nach allem liegt eine Konfusion der Anschauungen bei Spinoza vor, die der Pädagoge, welcher sich

23) H. IX. S. 81.

bei ihm Rat holen wolle, am lebhaftesten empfinden müsste. Er dürfte sich gar nicht wundern, wenn jemand anders auf demselben Fundamente: Gott ist die Macht, zu Folgerungen gelangte, die den von uns gezogenen gerade entgegengesetzt wären. Uebrigens haben auch wir solche Folgerungen schon gezogen, wo wir aus führten, dass bei Spinoza Bildsamkeit des Zöglings ausgeschlossen ist[24]).

Wir stellen uns einen Pädagogen vor, der trotz mehrfacher vergeblicher Versuche bei Spinoza Gedanken zu finden, von denen aus man sich in der Pädagogik orientieren könnte, dennoch im Suchen nicht müde würde. Es könnte ja vielleicht der Einwand gemacht werden, dass bis dahin zu sehr auf Konsequenzen geblickt wäre, welche Spinoza selber nicht sah. Man stelle sich vielmehr auf Spinozas Standpunkt und blicke auf kein weiteres Feld, als er selber vor sich hatte. Nehmen wir diese Stellung ein, so haben wir das Erziehungsideal wesentlich vom Zöglinge aus zu bestimmen, wobei jedoch ein Zurückgreifen auf die Psychologie und Ethik unerlässlich sein wird.

Als Musterbild der menschlichen Natur wird von Spinoza ein Mensch gezeichnet, welcher durch die Erkenntnis Gottes sich selbst erhält. Wir fassen jetzt den Gott Spinozas wirklich als einen Gott und nicht als ein solches Wesen, welchem nach den Konsequenzen des Systems Eigenschaften zukommen, die das Göttliche in Frage stellen. Zu unserer Rechtfertigung sei daran erinnert, dass überhaupt das System des Spinoza unendlich viele Begriffe, die der Vergangenheit entstammen, einfach voraussetzt in der Auffassung, in welcher sie nun einmal bekannt sind; es kümmert unsern Philosophen nicht, wenn durch den besonderen Platz, den der einzelne Begriff in seinem Systeme erhält, eigentlich auch sein Inhalt umgewertet werden müsste. Gilt dies in Hinsicht auf andere Begriffe, so insonderheit auf die Vorstellung von Gott.

Die Selbsterhaltung des Menschen, welche Spinoza fordert, muss zwar immer noch als Egoismus erscheinen; indes bietet derselbe sich nicht mehr in derselben Krassheit dar, denn der Mensch soll sich selbst erhalten durch die Erkenntnis Gottes, welcher nicht mehr als ungütig und unheilig bezeichnet ist.

---

24) Vergl. Spinoza Eth. III. Def.

Aus der Erkenntnis Gottes folgt jetzt im Menschen die Vorstellung von einer Ordnung, die durch kein Prinzip der Unordnung oder des Streites getrübt ist. Aus dieser Vorstellung entnimmt der Mensch den Impuls, sich als Glied dem harmonischen Ganzen einzufügen, und zwar umsomehr, je deutlicher ihm die Notwendigkeit zum Bewusstsein gekommen ist, mit welcher alles aus Gott folgt. Diese Einsicht gehört zu den adäquaten Ideen, welche im Blicke auf das Allgemeine gewonnen werden. Sie ist die höchste unter diesen Ideen, da sie dem Allgemeinsten, über welches hinaus es kein Allgemeineres mehr giebt, ihren Ursprung verlankt. Die Erziehung hätte nach diesen Voraussetzungen im Zöglinge adäquate Ideen zu erwecken und ihn vor inadäquaten, welche durch das Partikuläre in der Welt hervorgerufen werden, zu bewahren. Wie aus jenen die Wahrheit, und aus der Wahrheit gutes Handeln folgt; so aus diesen der Irrtum und aus dem Irrtum das Böse. Hiermit ist dem Intellekte ein grosses Uebergewicht über den Willen zugestanden; und der Pädagoge, welcher nach diesen Grundsätzen handelte, würde etwa dieselbe Beurteilung erfahren müssen, welche Sokrates durch Herbart erfuhr.

Die Ethik Spinozas hätte jedoch nur eine halbe Würdigung erfahren, wenn sie bloss an dem Satze: melior pars nostri est intellectus, orientiert worden wäre. Es darf die Rücksichtnahme auf Affekte nicht fehlen. Dieselben sollen durch die Ideen hervorgerufen werden; bevor sich letztere in Thaten umsetzen, müssen sie zuerst Affekte geworden sein. Affekt ist der Oberbegriff von Handeln und Leiden. Leidenschaften verraten Schwäche und machen den Menschen böse; im Handeln zeigt er sich dagegen sittlich, denn er besitzt Macht. Der Erziehung erwächst jetzt die Aufgabe, sowohl Affekte hervorzurufen als auch Affekte zu unterdrücken. Ein solches Verfahren nennt Herbart ein Bekämpfen eines schwächeren Giftes durch ein stärkeres [25]). Jede Art von Affekten, auch diejenigen, welche zum Handeln treiben, schliesst er aus der Erziehung aus. In seiner Psychologie definiert er die Affekte als „Gemütslagen, worin die Vorstellungen beträchtlich von ihrem Gleichgewichte entfernt sind; und zwar dergestalt, dass die rüstigen Affekte (Freude, Zorn) ein grösseres Quantum des wirklichen Vorstellens ins Bewusstsein bringen, als

25) W. II. S. 510. Anmerkung.

darin bestehen kann, die schmelzenden (Schreck, Traurigkeit, Furcht) ein grösseres Quantum daraus verdrängen, als wegen der Beschaffenheit der vorhandenen Vorstellungen daraus verdrängt sein sollte"[26]. Hieraus ergiebt sich die schlechthinige Unmöglichkeit, durch Affekte erziehen zu wollen. An einer andern Stelle wird dasselbe von einem andern Gesichtspunkte aus gezeigt. „Affekte", so sagt Herbart, „machen das Gefühl platt. Denn über dem Weinen und Lachen geht das Eigene dessen, worüber gelacht und geweint wurde, verloren, sobald die körperliche Affektion überwiegt, welche gleichartig ist, was auch die Veranlassung sei. Darum vergisst das Kind, worüber es weinte, sobald es nicht mehr weinen darf"[27]. Eben dahin zielen auch Herbarts Ausführungen in seinem 11. Briefe über Psychologie[28]. Hier wird ausgeführt, wie verschiedenartig die Gefühle sind, welche die Vorstellungen der praktischen Ideen hervorrufen. Wir fühlen ihre Schönheit, wenn wir uns die Idee des Wohlwollens denken; wir fühlen ihre Strenge, wenn wir statt derselben uns die Idee des Rechtes vergegenwärtigen. Der unter einem Affekte stehende Mensch vermag aber die Unterschiede nicht zu erkennen. Nerv und Blut ist bei ihm in Aufwallung, ihm wird heiss und kalt, alles Gefühl erscheint ihm einerlei. Die Einerleiheit des Affektes hat geebnet, abgeplattet, nivelliert, was durch Höhe sehr verschieden war. Der Einwirkung des Affektes schreibt Herbart es zu, dass Glückseligkeitslehre mit Moral verwechselt werden. konnte. In dem uns vorliegenden Briefe ist der Name Spinozas nicht genannt, und doch wird man sagen dürfen, dass seine Ausführungen gegen ihn gerichtet sind. Das Schlusswort: „Hiemit denke ich, ist schon der unrichtige Gedanke, als ob ratsam wäre, Affekte durch andere und entgegengesetzte Affekte zu bekämpfen, gelegentlich abgewendet", sagt wohl dasselbe wie eine ausdrückliche Anführung Spinozas oder seiner Schüler.

Nur um die Thatsache zu konstatieren, sei am Schlusse der Darstellung über Spinoza darauf hingewiesen, dass er konsequenterweise für die Erziehung die Staatshülfe anrufen muss. Der Staat stellt in seiner Einrichtung ein Bild der Ordnung und

---

26) W. II. S. 330, Anmerkung und H. VI. S. 99.
27) W. II. S. 331, Anmerkung und H. VII. S. 677.
28) W. II. S. 330 ff.

Harmonie dar, wie es der Mensch in sich selber erzeugen soll[29]). Ein näheres Eingehen hierauf würde nur zu wiederholen haben, was über Plato gesagt worden ist.

Wir wenden uns von Spinoza ab mit dem Gefühle, dass er für die Pädagogik nichts gethan hat. Wo man auch in seinem Systeme einsetzen mag, nirgends findet sich etwas, das pädagogisch verwendbar wäre. Es finden sich vielmehr nur solche Gedanken, denen jeglicher Einfluss auf die Pädagogik versagt werden muss.

4. In Wirklichkeit ist auch von Spinoza kein Einfluss auf die Pädagogik seiner Zeit ausgegangen. Dieselbe steht vielmehr unter dem Zeichen: Wissen ist Macht. Nicht Spinoza, sondern Baco von Verulam ist der Führer der Pädagogen, besonders derjenigen, welche bewusst neue Wege gehen.

Mit Baco tritt etwas Neues in die Geschichte der Pädagogik ein. Das hatte Schwarz in seiner Geschichte hervorgehoben, und Herbart schliesst sich diesem Urteile an, indem er „treffliche Bemerkungen dieses berühmten Schriftstellers" in seiner Rezension wiedergiebt[30]). So wird Bacos Gedanke hervorgehoben: „Es giebt zwei Hauptmethoden: Die eine geht vom Leichtern zum Schweren, die andere übt die Kraft; dort schwimmt man auf Schläuchen, hier tanzt man mit schweren Schuhen; beides ist zu verbinden". Wie Baco neue Methoden in die Philosophie eingeführt hat, so auch in die Pädagogik. Dieses Bemühen ist selbstverständlich, wenn man sich als Ziel gesetzt hat, Wissen als Macht zu erwerben, und wenn die bisherige Art der Erwerbung nicht mehr befriedigt. Zugleich ist das Wissen, welches er erstrebt, ein anderes als dasjenige, welches bisher als lernenswert angesehen wurde. Deshalb ist auch die Klage begreiflich, an welche Herbart erinnert, „dass man sich zuviel mit Sprachen beschäftige und darüber die Sachkenntnisse, und was fürs Leben wichtig sei, vernachlässige". Herbart führt auch noch den Satz an: der Lehrer muss das Individuelle des jungen Menschen genau kennen". Dieser Gedanke ist allersdings etwas neues, man vergegenwärtige sich des Gegensatzes wegen die humanistische Periode in der Renaissancezeit. Windelband sagt in seiner Ge-

---

29) Vergl. Spinoza Eth. IV. 40.

30) W. II. S. 238.

schichte der Philosophie, dass Baco für viele Wissenszweige programmatische Aufstellungen gegeben habe[31]). Dieses Wort gilt nicht zum wenigsten in Hinsicht auf die Pädagogik.

Ratich und Comenius sind diejenigen gewesen, welche für die Pädagogik die Konsequenzen der baconischen Lehre gezogen haben. Herbart hat zu dem Urteile, welches Schwarz über sie fällt, nichts hinzugefügt. Wenn er aber aus Schwarz' Darstellung in Hinsicht auf Comenius die Worte anführt: „Was er zuerst in der Form einer modernen Zeit ausgesprochen, sichert ihm seine Stelle im Tempel des Ruhmes unter den Bildern der Menschheit. Die neue Zeit hat nun einmal Alles vereinzelt und bedurfte nicht bloss eines methodischen Encyklopädismus, sondern auch einer encyklopädischen Methodik", so geschah es wohl deshalb, weil dieselben nach seiner Ansicht den Kern der Sache trafen.

Wir stehen am Ende der Darstellung des Verhältnisses Herbarts zu den Vertretern aus der alten Pädagogik. Es musste darauf hingewiesen werden, wie Herbarts Blick nicht bloss auf die einzelnen Männer gerichtet war, die ihn pädagogisch interessierten, sondern zugleich auch auf die Zeit, aus der sich dieselben als Schöpfer bewegender Ideen heraushoben. Ferner konnte die einzelne Zeitperiode nicht isoliert werden, sie wollte zugleich verstanden sein als Glied in der Entwicklung der Menschheit. Diese Art historischer Betrachtung ergab sich einmal aus der Funtamentalforderung, man müsse die Entwicklung der Menschen als nach psychologischen Gesetzen erfolgend betrachten, andererseits aus der teleologischen Anschauung, dass die Menschheit als Ganzes einem gesteckten Ziele zustrebe. Nachdem dieser letzte Gedanke fest stand, musste notwendig der erstere in den Vordergrund treten; galt es doch zu erklären, wie in den einzelnen Perioden die Art des Strebens zum Ziele beschaffen war.

Die Anschauung, dass das ganze geistige Leben des Einzelnen auf Vorstellungen und Komplexionen derselben beruhe, wurde auf das Ganze der menschlichen Gesellschaft übertragen. Als erste Vorstellungsmasse, welche die Menschheit hervorbrachte, bezeichnete Herbart die griechische Bildung; sie ist das wesentlichste Erziehungsmittel der Menschen geworden. Ihre Aneignung

---

31) A. a. O. S. 304.

und Verarbeitung bezeichnen Etappen in der allgemeinen Bildungsgeschichte. In dem Masse, wie sie ungetrübt, unverkürzt wirken kann, wirkt sie belebend und neu schaffend. Alle Geschlechter sind Epigonen der Griechen, so in der römischen und in der hellenistisch-römischen Zeit. Vorstellungen sind hier noch eine Kraft, Nährerin des Interesse, jedoch in immer geringerem Masse, je weniger eine wirkliche Aneignung erfolgt. Völlig hört die innere Verarbeitung des griechischen Erbes im Mittelalter auf. Die leitenden Geister schon haben nicht die Kraft, welche aus dem klassischen Griechentume hätte geschöpft werden können. Beengt und unfrei fühlen sie sich einer alten Tradition gegenüber, und noch enger ziehen sie die Schranken für die Massen, auf welche sie wirken. Wenig Interesse, wenig Geistesleben ist das Zeichen dieser Zeit. Es ist als ob man auf einen See blickt, der still zu schlummern scheint. Kaum sieht man Kreise von Wellen, hervorgerufen durch einen hineingeworfenen Stein. Der Wächter des Sees hatte nicht achtgegeben und den Störer der Ruhe nicht rechtzeitig verscheucht. Aber in der Renaissancezeit gewährt der See ein anderes Bild. Wellen türmen sich auf Wellen, und der Wächter, der in seinem Kahne sich vergnügte, ist voller Angst, er möchte zu Grunde gehen. Mit Mühe gelangt er ans Ufer. Lächerlich ist es zwar, aber er versucht es doch, durch Oel und andere Mittel die Wellen niederzudrücken. Von unten heraus ist der See in Unruhe, nie wird er sich beruhigen. Ohne Vergleich gesprochen, charakterisiert sich die neue Zeit als eine Wiedergeburt des theoretischen Geistes. Innerlich wird verarbeitet, was früher erworben war, daher überall Interesse und Geistesleben und neue Erwerbungen zu dem früher Errungenen.

Deutlich steht Herbart der Gedanke vor Augen, dass Vorstellungen mit ihrem besondern Inhalte einerseits und durch ihre besondere Verknüpfung andererseits von bestimmender Wirkung für das Geistesleben sind. So wenig Fatalisten und Freiheitslehrer die Geschichte verständlich zu machen wissen, ebenso wenig vermögen es auch die Theologen; ihre Zwischenstellung zwischen Gesetz der Natur und Gesetz der Freiheit verursacht, dass ihre Erklärungen noch unklarer werden.

Ist der geistige Entwicklungsgang wesentlich an die Uebermittlung einer bestimmten Bildung geknüpft gewesen, so folgt daraus die Eigenart aller pädagogischen Bestrebungen. Indes

ist doch zu unterscheiden zwischen der Zeit, welche diese Bildung schuf, und der ganzen übrigen Zeit, in der sie übermittelt wurde. Jene erste kennt noch nicht die Pflicht, etwas übermitteln zu müssen; den Pädagogen aus dieser Zeit steht daher der Zögling im Vordergrunde des Interesse, wenngleich sie ihm Ziele setzen, die auf Verkennung seiner Natur und seiner Bestimmung beruhen. Jene andere grössere Zeit hat ihr Interesse zu sehr auf den Stoff gerichtet, welcher übermittelt werden muss, um den Zögling aber kümmert sie sich nicht. Die Thätigkeit aller Pädagogen aus dieser langen Zeit ist dieselbe und keiner hebt sich für Herbart als beachtenswert heraus. Ebensowenig wie es für diese Pädagogen Individualitäten giebt, ebensowenig existieren sie selber als Individualitäten im Buche der Geschichte. Als Baco endlich die Individualität in den Vordergrund gestellt hat, kommt das Neue, das er ausspricht doch noch nicht zur Auswirkung; und zwar hat er selber es verschuldet durch seinen Satz: Das Wissen ist Macht. Den alten Stoff hat er abzuschaffen gesucht, aber einen neuen an die Stelle gesetzt mit allzugrosser Wertschätzung gegenüber der Persönlichkeit des Zöglings.

Wenn Herbart bemüht ist, bei den Philosophen etwas zu finden, das der Pädagogik Dienste leisten könnte, so ist wieder sein Blick auf das griechische Altertum insonderheit gerichtet. Mehr als ein Jahrtausend philosophischer Arbeit übergeht er; und wenn er endlich einen Philosophen aus dem 17. Jahrhundert auf seine pädagogische Verwendbarkeit hin prüft, so endigen die Untersuchungen mit dem Resultate, dass nichts vorhanden ist, was nur irgendwie der Pädagogik dienen könnte.

II. Die neue Pädagogik.

Locke, so sagten wir schon oben, bildet den Markstein in der Geschichte, bis zu welchem Herbart zurückgeht, wenn er die Anfänge derjenigen pädagogischen Bestrebungen aufsucht, die bis auf seine Zeit fortdauern. Ein neuer Grund ist von ihm gelegt, andere haben weiter gebaut und Herbart weiss von sich selber, dass sein Platz in dem Baue ist, der getragen wird von Lockes gelegtem Fundamente.

In dem zweiten pädagogischen Briefe wird der Bemerkung, dass seit Locke die Pädagogik in beständigem Fortschreiten be-

griffen ist, hinzugefügt: „Wenn auch nicht auf geradem Wege." Der Grund dazu ist schon in Lockes eigener Zeit oder in der ihm gleich nachfolgenden gelegt. Locke hat es verstanden, die Anschauungen einer neuen Zeit zu vereinigen und sie auf einen besondern Ausdruck zu bringen. Was er vereinigte, war im Vergleich mit der grossen Masse der Ideen, welche seine Zeit bewegten, nur ein Teil. Vieles andere beschäftigte ausserdem noch die denkenden Geister. Verglichen mit dem, was unter dem Namen Locke bis auf unsere Zeit gekommen ist, war es vielleicht mehr das Alte, welches immer noch fortwirkte, getreu den Gesetzen historischer Kontinuität. Als das Alte musste es zugleich das Gegensätzliche sein gegenüber dem Neuen. Das Alte noch einmal vereinigt, umgestaltet unter neuen Einflüssen, erweitert durch schöpferische Genialität, macht sich geltend und wirkt gestaltend auf die weitere Entwicklung. Es geht von ihm eine neue Kraft aus. Nach dem Gesetze vom Parallelogramm der Kräfte, geht die Entwicklung jetzt nicht den Weg, den sie hätte gehen müssen, wenn das Neue allein den Ausschlag gab. So wird das Alte, vereinigt mit dem Neuen, zum konstitutiven Faktor der Zukunft; so wirkt in vielen Stücken Leibniz neben Locke.

Besondere nationale, besondere persönliche Verhältnisse bewirken es, dass das Neue nicht mehr neu genug erscheint; und ein noch Neueres wird an seine Stelle gesetzt, so neu, dass die Gedanken selbst ihrem Autor als Phantasterei und Träumerei erscheinen. Die Mitwelt ist betroffen und vergisst über das, was sie jetzt mit Staunen hört, vieles von dem, was noch kurz vorher ihr Interesse hatte. So ist die Entwicklung wiederum vom geraden Wege abgelenkt, und diesmal ist es Rousseau, welcher einen neuen Faktor einführt.

Hiemit ist die Teilung unserer folgenden Darstellung über die grundlegende Zeit innerhalb der neuen Pädagogik gegeben.

1. Die Grundlegung.

a) Locke.

In einer allseitigen Würdigung Lockes als Pädagogen würde es unerlässlich sein, auf seine Zeit Rücksicht zu nehmen. Es müsste hingewiesen werden auf die veränderte sociale und

politische Lage. Der moderne Staat ist ins Dasein getreten; die geistliche Gewalt ist von der staatlichen aufgesogen, nicht jene, sondern diese regiert. Damit ist die Einwirkung auf die Unterthanen eine andere geworden, als sie früher war. Erster und wesentlichster Gesichtspunkt für das Wirken der Regierung ist die Steigerung der Leistungsfähigkeit ihrer Unterthanen, denn auf ihr beruht ihre Macht. Auf das tägliche Leben ist der Blick gerichtet, man ist praktisch gestimmt.

Der Hof und der ihn umgebende Adel sind die treibenden, die Fortentwicklung bestimmenden Kräfte.

War im 16. Jahrhundert das Bildungsideal das des vollkommenen Gelehrten gewesen, so verwandelt es sich unter den neuen Verhältnissen um in das Ideal des vollkommenen Gentlemans und Hofmannes.

Damit ist eine ganz andere Stellung zum Altertume gewonnen. Die Philosophie hatte hierin den Anfang schon gemacht. Descartes hat sich vom Altertume frei zu machen und Neues an die Stelle zu setzen gesucht; er lebte noch 18 Jahre nach Lockes Geburt. Baco ferner, welcher 6 Jahre vor Locke stirbt, hat noch entschiedener sich losgesagt und den Entmündigungsprozess der Gegenwart vom Altertume eingeleitet.

Schwarz war wenig auf die Zeitverhältnisse Lockes eingegangen, wie denn überhaupt sein Bericht in Hinsicht auf Locke mager und dürftig ausgefallen ist, weswegen er von Herbart getadelt wird[1]). Er spricht von einem neuen Sinne, der alles auf dem Boden des gemeinen Lebens suchen und die Erhebung zum Idealen fliehen wollte; diesem neuen Sinne soll Locke ein willkommener Lehrer geworden sein. Wenn man hierin eine Charakterisierung der Zeit Lockes erkennen will, so ist doch mehr an die nachfolgende Zeit gedacht, auf welche Locke Einfluss gewann als auf die Zeit, aus welcher Locke selber hervorging. Eine Andeutung des Werdeganges Lockes ist aber dort ausgesprochen, wo dem Franzosen Montaigne ein grosser Einfluss auf ihn zugesprochen wird. Herbart widerspricht dem und will wenigstens so lange zweifeln, bis die bestimmten Nachweise vorliegen.

Der Anlass, den Schwarz Herbart hätte geben können, auf Lockes Zeitverhältnisse einzugehen, war also sehr gering. Durch

1) W. II. S. 239.

sich selber war Herbart dazu auch nicht getrieben, so sehen wir sein Interesse auf Lockes Person und Schriften beschränkt.

Es ist nicht ganz ohne Schwierigkeit, Herbarts Stellung zu Locke auf einen bestimmten Ausdruck zu bringen, da Herbart die eigentümliche Sache widerfahren ist, dass er zu verschiedenen Zeiten seines Lebens verschieden über Locke urteilte. In seiner Allgemeinen Pädagogik[2]), welche er als dreissigjähriger Mann verfasst, ist sein Urteil keineswegs günstig über ihn. Er wirft ihn mit Rousseau zusammen, findet an ihm rohe Willkür, höchst schwankend soll sein moralisches Gefühl sein, ein flaches Sinnenleben einzuleiten, sein einzigstes Ziel. In späteren Jahren schmerzt es ihn, sich zu diesem Urteile haben hinreissen zu lassen. Mehrfach nimmt er Gelegenheit, offen seinen Irrtum zu bekennen, so zweimal in der Schwarzschen Rezension[3]), wo er ausdrücklich hervorhebt, er möchte wieder gut machen, was er vor vielen Jahren gegen Locke gefehlt hat. Schwarz hatte am Ende des Berichtes über Locke die Frage aufgeworfen: „Ist nicht etwas unsern Augen entschwunden? Wir erblicken nicht mehr jene schön aufknospende Blüte, worin sich Geist und Gemüt zu entfalten strebten. Hierzu war das klassische Altertum und das Evangelium eröffnet.“ Herbart hält es für seine Pflicht, da Locke sich selber nicht verteidigen kann, für ihn eine Lanze zu brechen und stellt deshalb die Gegenfrage: „Könnte Locke diese Stelle lesen, würde er wohl dazu schweigen?“ Zugleich giebt er die Antwort: „Er würde sich durch einen hochgeehrten deutschen Pädagogen hart angegriffen finden, und an einer für ihn gewiss empfindlichen Stelle.“ — An der andern Stelle legt derselbe Herbart, der früher bei Locke flaches Sinnenleben fand, ihm sogar das Attribut „Tiefe“ bei. Ausserdem bietet ihm Wörleins System der Pädagogik Gelegenheit, sein früheres Urteil zu ändern. Bei der Lektüre dieses Werkes muss er die bittere Erfahrung machen, dass sein falsches Urteil über Locke schon weiteres Unheil angerichtet hat. Ein fleissiger Autodidakt und Excerpant, der nur liest mit der Feder in der Hand, der Folianten und Quartanten füllt mit Excerpten und Auszügen von Rezensionen und Lebensbeschreibungen der Gelehrten, hat auch Herbarts Allgemeine

---

2) W. I. S. 506.

3) W. II. S. 238 und 241.

Pädagogik mit der Feder in der Hand gelesen. Das abfällige Urteil über Locke findet seinen Platz in einem der Folianten und wandert von da in das System der Pädagogik, um von neuem der Welt zu verkünden, was sie von Locke zu halten habe. Nicht Herrn Wörlein will Herbart tadeln, sondern sich selber, weil er Anlass geworden ist, dass sein schiefes Urteil von einem andern, der nicht selber denkt, sondern nur fremde Gedanken bei sich deponiert, weiter kolportiert wurde [4]).

Nachdem Herbart die Verirrung seiner Jugend überwunden hat, ist ihm Locke eine im höchsten Grade sympathische Erscheinung in der Geschichte der Pädagogik [5]). Im Gedanken an ihn vergegenwärtigt er sich einen vollendeten Gentleman, einen Mann, welcher die Form beherrscht, wie es nur gewünscht werden kann. Locke erscheint ihm als der Mann, der die Form zu mehr macht als bloss zu äusserer Convenienz, er füllt sie mit Inhalt, mit echt menschlichem Empfinden. Dieser Gentleman ist zugleich der vielerfahrene Weltmann. Klares Beobachten und Unterscheiden charakterisiert seinen Geist; Beobachtung und Erfahrung sind die Quellen seiner Grundsätze und Anschauungen. Gewiss ist er zugleich der vielbelesene Mann, und wenn Herbart, wie oben schon gesagt, in seiner Rezension über Schwarz die Selbstständigkeit Lockes gegenüber Montaigne verteidigt, so will er sicherlich nicht in Abrede stellen, dass Locke Montaigne kannte. Gewiss kannte Locke ihn ebenso gut, wie im übrigen ihm die Haupterzeugnisse der Litteratur seiner Zeit bekannt waren; aber er zeigt sich selbständig und eignet sich fremde Gedanken nicht an, wenn sie nicht im Einklange stehen mit seinen Beobachtungen und Erfahrungen. Es ist eine Konsequenz aus dem Lockeschen Charakter als Gentleman und Weltmann, wenn er seine Gedanken in bescheidener, nicht vorlauter Weise vorträgt. Herbart kann ihn einen schlichten Mann nennen, denn anspruchslos ohne jede Pretension teilt er seine Anschauungen mit. In der vornehmen Zurückhaltung alles rein Persönlichen sieht Herbart wohl mit Recht den Grund, weshalb man ihm seine Selbständigkeit so schwer ansieht.

---

4) W. II. S. 257 f.

5) Vergl. zu dieser Ausführung W. II. S. 238 und H. V. S. 236 ff. „Blicke auf die Geschichte der Psychologie seit Descartes.“

Weiter chararakterisiert Herbart Locke als einen Mann, der nicht teil hat an dem neuen Sinn, welcher keine Ideale kennt, und nur auf das Gemeine gerichtet ist. (Vergl. oben S. 101.) Sein Geist hat vielmehr wahre Empfänglichkeit für das Ideale, sein ganzes Leben hindurch beweist er eine christlich-religiöse Natur, und er stirbt, wie er gelebt hat, mitten im Bibelstudium beschäftigt. Diese letzte Notiz entlehnt Herbart aus Schwarz' Geschichte der Erziehung.

Auch daran erinnert Herbart, dass Locke als anfangender Greis schrieb. Er thut Recht daran, denn vieles wird von hier aus eine gerechtere Erklärung erfahren. Wenigstens wird die Erinnerung hieran verhindern, leichthin über Locke abzuurteilen. Er redet als alter „ehrwürdiger" Mann, dessen Worte zu überlegen sind, ehe sie abfällig kritisiert werden.

Es erwächst jetzt die Frage, was Herbart als dasjenige bezeichnet, wodurch Locke für ihn in der Geschichte der Pädagogik eine so hervorragende Bedeutung gewinnt.

Dasjenige Werk, in welchem Locke als Pädagoge schreibt, sind die „some thoughts concerning education". Schon der Titel zeigt an, dass ein Empiriker der Verfasser ist. Die vorgetragenen Anschauungen sind durch Erfahrung und nicht durch Theorie gewonnen; sie wollen daher auch kein geschlossenes Ganzes bilden, in dem eins aus dem andern folgt, und das keine Ergänzung zulässt, welche mehr sein will als weitere Ausführung. Man vergleiche Herbarts Allgemeine Pädagogik mit dem Lockeschen Werke, um den grossen Abstand zu erkennen, welcher in formeller Hinsicht zwischen beiden besteht.

Den empiristischen Standpunkt Lockes muss Herbart, der Mann der Wissenschaft, verurteilen[6]). Ist nach unserer obigen Darstellung dieser Standpunkt zu eng, so ist es auch das Erziehungsziel, welches Locke aufstellt. Gerade Locke ist in der Allgemeinen Pädagogik das Beispiel eines in Ansehung des Ziels der Erziehung unwissenschaftlich verfahrenden Pädagogen. Herbart beschreibt in der genannten Schrift sein pädagogisches Streben mit den Worten: „Hier ist das Conventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte,

---

6) W. I. S. 505 f.

möchte in Künstelei ausarten [7].“ Das Urteil aber, welches Herbart über die konventionelle Erziehung fällt, lautet dahin, dass sie die jetzigen Uebel zu verlängern sucht [8]. Sieht man näher nach, so ist hiermit ein doppelter Vorwurf gegen Locke erhaben. Er denkt zu wenig philosophisch, indem er Dinge so völlig falsch wertet; das Transitorische erhält bleibenden Wert, soll durch die Erziehung erhalten werden; höhere Werte, welche über den Zeiten stehen, giebt es hier nicht. Er denkt aber auch zu wenig historisch; denn es fehlen diejenigen Faktoren, welche geeignet sind, über die Gegenwart hinwegzuheben; im Prinzip ist keine Möglichkeit vorhanden, aus bestehenden Uebeln herauszukommen; man muss dort stehen bleiben, wo man steht.

Indes geht es Herbart in Hinsicht auf Locke ähnlich wie bei Xenophon. Wenngleich er Lockes Erziehungsziel verwirft, muss er doch zugeben, dass es viel Einleuchtendes hat. Es steht auf realem Boden und ist schwer zu bekämpfen. Ja, Herbart erklärt, angesichts desselben verstummen zu müssen, und sagt: „Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, dass ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet, er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments: Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgiessen: Ein Blick ringsumher zerstört allen Effekt; und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer [9].“ Zu den letzteren will Herbart nicht gehören, wenn er Lockes Streben auf pädagogischem Gebiete bemängelt. Er will es nicht völlig verwerfen, sondern nur seine Einseitigkeit aufzeigen. Auch er erzieht für die Welt; aber er will einen Menschen heranbilden, der sich über die Welt zu erheben vermag und nicht völlig in sie versinkt.

Es darf hier der Gedanke nicht unausgesprochen bleiben, dass auch Locke nicht in der Absicht erziehen will, damit sein Zögling in der Welt verloren gehe. Dem Einwande, dass Herbart dann Locke nicht gerecht beurteilt hätte, könnte nicht anders als mit dem offenen Eingeständnisse begegnet werden, dass er nach

---

7) W. I. S. 336.
8) W. I. S. 338.
9) W. I. S. 336.

seiner Darstellung in der Allgemeinen Pädagogik sich in der That dieses Vorwurfs schuldig gemacht hat. Indes kann jetzt ein Grund angeführt werden, warum Herbart früher so ungerecht urteilte. Er hat den Gedanken, dass der Zögling für die Welt erzogen werden soll, aus dem Zusammenhange, in dem er bei Locke stand, herausgehoben, und aus ihm, nachdem er isoliert war, Konsequenzen gezogen. Das war das Verfahren des Philophen, aber gerade in diesem Falle war es falsch angewandt; denn Locke als Empirist zieht nicht stets die Konsequenzen seiner Sätze, dieselben wollen so aufgefasst sein, wie sie von ihm hingestellt sind. Es wird bei ihm oft der Fall eintreten, dass in der Konsequenz eines Gedankens der Ausschluss eines andern liegt, der dennoch vorhanden ist. Das mochte Herbart wohl später zum Bewusstsein gekommen sein, als er seine Anschauung über Locke änderte.

Trotz allem bleibt aber bestehen, dass Herbart Locke nicht wegen des Zieles, welches er der Erziehung setzt, eine grundlegende Bedeutung beilegte, sondern deshalb weil an seinen Namen der Anfang der Untersuchungen über die Bildungsfähigkeit der Menschen sich knüpft.

In seinem Werke: Essay concerning human understanding, hat Locke die Absicht, das Erkenntnisvermögen zu untersuchen, soweit es Ideen d. h. Vorstellungen hat. Er weist zunächst alle angeborenen Ideen, sowohl praktische als auch theoretische, ab: No innate principles in the mind. Die Seele ist vielmehr ursprünglich ein unbeschriebenes Blatt Papier: White paper voit of all characters. Daher versieht unsere Beobachtung, welche sich entweder mit äusseren oder inneren Thätigkeiten unseres Gemütes beschäftigt, unsern Verstand mit allen Materialien des Denkens. So entstehen durch sensation und reflection einfache und zusammengesetzte Ideen.

In diesen Anschauungen, soweit sie jegliche Art von Seelenvermögen ausschliessen, weiss sich Herbart mit Locke eins. Aber diese Einigkeit ist längst keine vollständige. Locke wird in den „Blicken auf die Geschichte der Psychologie seit Descartes“[10]) darüber getadelt, dass auch er bei Gelegenheit besondere Anlagen der Seele erdichtet; so besonders in Hinsicht auf das Gedächtnis,

---

10) H. V. S. 237.

welches als eine ability in the mind, when it will to revive them (Vorstellungen) again, bezeichnet wird. Auch die Enge des menschlichen Bewusstseins war von Locke eine besondere Eigentümlichkeit der menschlichen Anlage genannt worden. Hier mochte es Herbart umso schmerzlicher sein, einen Tadel aussprechen zu müssen, da hier Locke an die Stelle gekommen war, die für Herbart von besonderer Wichtigkeit geworden ist. Aber Locke mochte und wollte sich nun einmal nicht mit Spekulation beschäftigen. Herbart erinnert an ein Wort Lockes: Speculations which however curious and entertaining, I shall decline as lying out of my way, und fügt hinzu: So sprechen Weltleute. Herbart hat das Gefühl, dass Locke der Mann gewesen wäre, Probleme ›zu lösen, wenn er die Absicht gehabt hätte. Mit dem Worte: ‚Schade, dass ihm das Hauptargument seiner Gegner, das von den allgemeinen und notwendigen Wahrheiten hergenommen ist, nicht in seiner ganzen Stärke scheint vorgeschwebt zu haben," leitet er diejenige Erörterung ein, in welcher er sich über Lockes Erklärung der Seele als tabula rasa auslässt. Herbart ist mit derselben nicht einverstanden. Konsequenterweise müsste in die Tafel eine einzelne Erfahrung neben der andern stehen. Für das Allgemeine ist auf ihr kein Platz, denn es wird nicht durch die Erfahrung gegeben. Herbart vermisst also bei Locke die Erklärung darüber, wie die Seele angelegt sein muss, um zu allgemeinen Vorstellungen gelangen zu können. Dass Locke gleichsam wie in „einer pragmatischen Geschichtserzählung" allgemeine Ideen entstehen lässt, genügt ihm nicht; was hier fehlt, ist die Charakterisierung der Seele als einheitliches, erkennendes Wesen.

Zwar hat Locke seine Untersuchung über den menschlichen Verstand nicht in bewusste Beziehung gesetzt zu seinen Gedanken über Erziehung, aber die in ihnen gezeigte Tendenz, den Menschen mit seinen geistigen Anlagen zu verstehen, beweist er auch in den letzteren. Der Mensch, welcher erzogen werden soll, kommt für ihn in erster Linie in Frage, nicht der Wissensstoff, der angeeignet werden muss. Diese Thatsache macht Locke zum eigentlichen Pädagogen, veranlasst ihn die Erziehung in die Familie zu verlegen; und zwar findet Locke nach Herbarts Urteile mit richtigem Blicke nicht etwa den Hauslehrer, sondern den Hausvater als den eigentlichen Erzieher. In diesem Punkte ist

Locke, so sahen wir schon oben, der Gegensatz zu Sturm und Trotzendorf. Das, was ihn von diesen Männern unterscheidet, macht ihn gross in der Beurteilung Herbarts und liefert das zweite und zwar wichtigere Moment in seiner Charakteristik desselben. Locke ist darum für ihn nicht bloss Repräsentant der Konvenienzerziehung, sondern Führer aller derjenigen Pädagogen, welche das Persönlich-Individuelle zum Orientierungspunkte für Massnahmen in der Erziehung machen.

b) Leibniz.

Von Locke gehen wir über zu seinem Zeitgenossen Leibniz. Derselbe ist der deutsche Repräsentant der Zeit, aus welcher Locke in England hervorragt. Wir treten in eine andere Sphäre ein, als diejenige war, welche Locke umgab; an der Stelle der bewussten Ablehnung jeglicher Spekulation finden wir bei Leibniz Metaphysik als Grundlage und Voraussetzung alles Philosophierens. Das Interesse Herbarts ist daher von vornherein ein grösseres, als es anfänglich bei Locke sein konnte. Ein Mann, von dem Herbart sagt, dass ihm eine erhabene Phantasie eigen sei, welche unterstützt werde von tiefgegriffenen spekulativen Hauptgedanken, stand seinem Verständnis und seinem Herzen näher[1]).

Was der so veranlagte Mann geschaffen hat, orientiert sich an den klassisch gewordenen Ausdrücken, Monade und prästabilierte Harmonie. Herbart giebt über Leibniz' Gedankenarbeit in einer als Bruchstück erhaltenen Erörterung über die Vorbereitung der Philosophie auf den obersten Klassen eines Gymnasiums ein Urteil in der Form ab: „Leibniz' prästabilierte Harmonie ist Beispiel eines kühnen Gedankens, den man soll verstehen und achten lernen[2]).“ Natürlich ist dies allgemein philosophisch zu verstehen, aber auch die Pädagogik fragt an in Hinsicht auf diejenigen Fächer innerhalb der Philosophie, welche sie interessieren, ob Leibniz eine Förderung gebracht hat.

Da wir von Locke aus zu Leibniz kommen, so lassen wir am besten die Erörterung über die Psychologie der über die Ethik vorangehen. Leibniz war mit Lockes Untersuchung über den menschlichen Verstand nicht zufrieden. Er hat in mehreren

1) Vergl. H. V. S. 241.

2) W. II. S. 138.

kleineren Schriften seine entgegengesetzten Ansichten vorgetragen und endlich in seinen Nouveaux essais, welche erst fünfzig Jahre nach seinem Tode erschienen, Lockes Schrift von Schritt zu Schritt mit einer Kritik begleitet.

Mit dem Worte: „Genügen wird keinem das Lockesche Werk, der metaphische Ueberzeugung hat," hat Herbart sich die Brücke von Locke zu Leibniz geschlagen [3]). Ist nun Herbart mit Leibniz darin einig, dass die Metaphysik die Psychologie unter sich begreife, so ist damit schon in formeller Hinsicht eine Gleichheit in der Beurteilung Lockes für beide vorhanden. Inhaltlich folgen noch mehrere andere Berührungspunkte. Trotzdem aber urteilt Herbart nicht einseitig zu Leibniz' Gunsten. Er steht über dem Streite, den beide miteinander führen, und giebt, was zunächst wunderbar klingen mag, jedem Recht in demjenigen Punkte, um den beide miteinander hadern. So hat Locke recht, wenn er die Seele eine tabula rasa nennt, aber auch Leibniz, der gerade das Gegenteil behauptet und zu dem Satze Lockes: Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, die Erinnerung hinzufügt: Nisi ipse intellectus. Das Unrecht bestand nur bei Locke darin, dass er nicht verstand, seine Ansicht mit der Leibniz' zu vereinigen; und ebenso verdarb Leibniz seinen richtigen Grundgedanken, indem er keine Möglichkeit fand, denselben mit Lockes Fundamentalanschauung zu verbinden. Mit der Annahme, dass der Intellekt angeboren sei, wird von Leibniz derjenige Gedanke ausgesprochen, der die Hauptdifferenz zwischen ihm und Herbart bedeutet.

Es sei gleich noch ein anderer Unterschied hinzugefügt, den Herbart zwischen sich und Leibniz konstatiert in der Rezension über Schwarz [4]). Wir erinnern uns, dass Herbart in seine psychologischen Untersuchungen auch solche physiologischer Art hineinzog. Nun ging Leibniz ursprünglich vom Dualismus des Descartes aus, überwand denselben jedoch völlig durch seine Monadologie; denn die Monaden sind die alleinigen Substanzen und ihrem Wesen nach gleichartig, die Unterschiede sind nicht qualitativer, sondern quantitativer Art. Herbart kann nicht anders als diese Lehre vorwerfen, sie muss ihm als Extrem des Idealis-

---

3) Vergl. zur folgenden Darstellung H. V. S. 240 ff.

4) W. II. S. 231.

mus ebenso falsch erscheinen wie das äusserste Extrem des Materialismus, welches die Psychologie als eigene Doktrin aufheben und der Physiologie unterordnen will.

Deutlich fällt das Bestreben Herbarts auf, neben den genannten Unterschieden ähnliche Momente zwischen sich und Leibniz herauszukehren. Leibniz hat gemäss dem Grundzug seiner Lehre, welcher vitalismus ist, der Seele die Kraft zum Leben zugeschrieben. Die Art dieses Lebens ist näher beschrieben als ein Streben, von einer Vorstellung zur andern zu gelangen. Daraus ergab sich die Konsequenz, dass die Seele stets vorstelle. Indem er nun den Einwänden aus dem gegnerischen Lager, dass die Seele nicht immer denke, nachging, behauptete er weiter, dass die Seele zwar immer Vorstellungen habe, sich derselben aber nicht immer bewusst sei. So gelangte er zu einer Unterscheidung von bewussten und unbewussten Vorstellungen: Petites perceptions und apperception.

Herbart citiert Leibniz' eigene Worte über die Seele: „Les qualités et actions internes d'une monade ne peuvent être autre chose que ses perceptions et ses appétitions, c'est à dire ses tendances d'une perception à l'autre", und deutet sie näher: „Die Seele in stetiger Entwicklung fortschreitend, erzeugt Vorstellungen; die Erzeugung selbst, die Handlung des innern Prinzips, als noch nicht vollendet, sondern eben jetzt im Streben zum Vorstellen begriffen, ist das Begehren. Hier ist zwar leicht zu sehen, dass noch genauere Bestimmungen fehlen; denn das blosse Aufstreben einer Vorstellung für sich allein, und wenn es ungehindert vollzogen werden kann, giebt sozusagen die Befriedigung vor der Begehrung und eben darum weder eins noch das andere; indem in jedem Augenblicke dem Streben vorzustellen auch das realisierte Vorstellen entspricht. Es muss also noch eine Hemmung hinzukommen, welche das Streben zu überwinden habe." Wir finden demnach Herbart bemüht, für seine wichtige Lehre vom Gleichgewichte und von Bewegungen der Vorstellungen Keime bei Leibniz aufzuweisen. Auch darauf weist Herbart hin, dass auf Grund der Anschauung, nach welcher das Leben der Seele darin besteht, Vorstellungen zu erzeugen, kein Raum bleibt für die Annahme des Verstandes und des Willens als besonderer

Seelenvermögen[5]); wieder also eine Verwandtschaft mit seinem Systeme, welches unter Abweisung aller Seelenvermögen lediglich in den Vorstellungen die wahren Kräfte findet, aus denen die gesamte Thätigkeit des Geistes erklärt werden muss.

Ferner erinnert Herbart daran, dass schon Leibniz den vollkommen richtigen Gedanken verbreitete, die Seele erzeuge alle ihre Vorstellungen aus sich selbst. Damit ist auf eine Anschauung bei Leibniz hingewiesen, die sich bei Herbart unter der andern Form wiederfindet, dass die Seele gegenüber den Störungen, welche von aussen kommen, mit Vorstellungen reagiert.

Das sind im Sinne Herbarts so viele vortreffliche Vorarbeiten für die Psychologie, dass er sich wundert, dass trotzdem die Psychologie so wenig Fortschritte gemacht hat. Indes ist er um eine Erklärung nicht in Verlegenheit[6]). Die beachtenswerten Ansätze einer richtigen Anschauung von der Seele sind zu sehr mit vielen falschen Meinungen, theologischen sowohl wie philosophischen, verwickelt, so dass es schwer ist, den Kern der Wahrheit aus seiner Schale herauszuschälen. Was Leibniz der Psychologie geleistet, wurde nicht beachtet, umsoweniger als Locke von der Seele eine klare Anschauung gegeben hatte, die sich weit verbreitete. Ausserdem hatte die Lehre Leibnizens das eigentümliche Geschick, die böse Wahrheit an sich erfahren zu müssen, welche im Volksmunde lautet: Hüte dich vor deinen Freunden. Das Wolffsche System, welches Leibniz' Philosophie wiedergeben wollte, hat die Aufgabe, welche es sich in Hinsicht auf die Psychologie stellte, nicht gelöst. Man glaubte zwar Leibniz zu hören, aber es war Wolff, welcher redete, nachdem er sich Leibniz nach seinem Geschmack zurechtgelegt hatte[7]).

Die vielen Berührungspunkte, welche Herbart zwischen sich und Leibniz aufzeigt, sind derartig auffallend, dass man glauben könnte, er sei von Leibniz beeinflusst. Dem stehen aber Herbarts eigene Worte entgegen, er versichert, dass seine mit diesem

---

5) A. a. O. H. V. S. 243. „Leibniz' Aufmerksamkeit auf die kleinen Vorstellungen . . . . verrät das Auge des Metaphysikers . . . . der hinter den Vorhang blickt und dort nicht etwa erdichtete Seelenvermögen, sondern die wahren Kräfte aufsucht u. s. w."

6) H. V. S. 244.

7) Ibidem.

Philosophen verwandten Ueberzeugungen schon feststanden, bevor er die Werke desselben studierte[8]).

Prüfen wir die Psychologie Leibnizens auf ihre pädagogische Brauchbarkeit hin, so ist klar, dass diejenigen Momente, welche Herbart als seiner Lehre nahestehend heraushebt, die Pädagogik zu fördern imstande sind. Die psychologische Anschauung, dass die Thätigkeit der Seele im Erzeugen und Verarbeiten von Vorstellungen bestehe, scheint auch bei Leibniz die Forderung zu enthalten, dem Zöglinge Vorstellungen zuzuführen und dieselben zu überarbeiten. Im Sinne Herbarts wäre damit als Hauptthätigkeit der Erziehung der Unterricht gefordert.

Ausserdem liegt bei Leibniz ein psychologischer Determinismus vor, den Herbart in den „Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren[9])," mit dem seinigen identificiert. Die Seele als Monade handelt zwar spontan, aber sie handelt nach Vorstellungen. Der damit ausgesprochene Ausschluss des Handelns aus Notwendigkeit, sowie die eigenartige Einschränkung der Freiheit durch Vorstellungen fällt in der That mit Herbarts Anschauung zusammen. Ist nun ein psychologischer Determinismus im genannten Sinne Vorbedingung jedes pädagogischen Wirkens, so scheint die Verwendbarkeit der Psychologie Leibnizens für die Pädagogik aufs neue bestätigt. Leibniz giebt nicht bloss die Möglichkeit, auf den Zögling einwirken zu können, sondern auch die Voraussetzung, dass ein sittlicher Charakter gebildet werden kann. Mit diesem letzten Punkte überwindet er die Einseitigkeit Spinozas, bei dem die Bildung eines konsequenten Ich unmöglich war.

Mit Absicht wurde gesagt, dass Leibniz' Psychologie der Pädagogik förderlich zu sein „scheine". Es darf nicht vergessen werden, dass dieselbe sich anders ausnimmt, wenn sie aus dem Systeme herausgenommen ist, als wenn sie an ihrem Platze innerhalb desselben betrachtet wird. Als Teil der Lehre von der prästabilierten Harmonie ist Leibniz' Psychologie für die Pädagogik völlig unbrauchbar. Wenn vom Schöpfer alles von vornherein so geschaffen ist, dass alles in Harmonie nebeneinander liegt und

8) H. V. S. 242.

9) H. IX. S. 8, W. I. S. 296 f.

verläuft, so erhebt sich bei Leibniz mit nicht geringerem Nachdrucke als bei Spinoza die Forderung von jeglichem erzieherischem Streben abzusehen. Die Thätigkeit des Erziehers wäre auch hier vermessen, da an der am Anfange bestimmten Ordnung der Dinge gerüttelt würde; zugleich aber auch unklug, da der Erzieher sich einredete, mit seiner Macht gegen die Macht der Weltordnung ankämpfen zu können; endlich ferner wäre sie unnütz, da die Fensterlosigkeit der Monade eine Beeinflussung unmöglich macht. Nur von dem einen Gesichtspunkte, der aber lächerlich erscheinen muss, liesse sich eine Erziehung rechtfertigen. Es müsste nämlich die Erziehung so gedacht werden, dass Erzieher und Zögling durch die Gottheit hindurch miteinander korrespondierten[10]).

In seiner Würdigung der Ethik Leibnizens muss Herbart zu einem Resultate kommen, das dem im Blicke auf die Psychologie gewonnenen entgegengesetzt ist. Waren es in der Psychologie Einzelheiten, losgelöst aus dem Zusammenhange des Ganzen, welche seinen Beifall hatten, so ist es jetzt das ganze System, welches dem Pädagogen wichtig werden kann. So konnte Herbart in der besonderen Ausführung, dass Vollkommenheit der hauptsächlichste Begriff sei, an dem die Ethik orientiert werden müsse, nur eine Verirrung erkennen. Zwar ist Vollkommenheit eine der sittlichen Ideen Herbarts und das Streben zum Vollen eine wichtige ethische Forderung für ihn, aber unbrauchbar ist dennoch die Ethik, welche auf diesem Begriffe basiert ist, weil sie einseitig ist. Herbart hat zwar die Leibnizsche Ethik keiner eingehenden Kritik unterworfen und den eben ausgesprochenen Tadel selber nicht ausgesprochen. Indes liegt er in der Konsequenz seiner ethischen Anschauungen, und ausserdem fällt ein Teil des Vorwurfs, den er im „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ gegen Wolf erhebt, auch auf Leibniz, den Vater dieses und mancher anderer Gedanken bei Wolf[11]). Allerdings muss hinzugefügt werden, dass in der

10) Vergl. „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik“ H. VII. S. 68 und W. II. S. 285.

11) „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ § 17. „Der Satz: perfice te, ist weder so allgemein, wie Wolf ihn gelten machte, (als ob er der einzige Grundsatz der gesamten praktischen Philosophie wäre), noch so verwerflich, wie Kant ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit), bloss quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt

Wolfschen Einseitigkeit der Begriff Vollkommenheit bei Leibniz noch nicht auftritt. Aber die Art, wie Leibniz die Allherrschaft desselben verhindert, macht seine Ethik für Herbart nicht annehmbarer. Das Streben zum Vollen ist etwas rein Formelles; ein eigentlicher Inhalt ist mit der Forderung perfice te noch nicht gegeben. Den noch mangelnden Inhalt zu geben, unternimmt Leibniz, wenn er die Seele mit dem Gefühle der eigenen Vollkommenheit zugleich das Gefühl der beständigen Freude haben lässt. Dieselbe wird nun weiter zum konstitutiven Faktor der Ethik, welche, als Ganzes betrachtet, sich kaum über das Niveau der Glückseligkeitslehre, der schlimmsten Verirrung auf ethischem Gebiete nach Herbart, erhebt. Ein Verständnis für die Unterschiede der Ideen ist bei Leibniz nicht vorhanden. Verhängnisvoll muss es auch werden, dass er, obwohl er zunächst ein metaphysisches Uebel konstatiert und aus demselben das moralische und physische folgert, den Unterschied zwischen der parallel laufenden moralischen und physischen Vollkommenheit aufheben muss. Eins folgt hier aus dem andern; ist die Welt metaphysisch die beste, so ist sie es auch physisch; ist sie physisch die vollkommenste, so ist sie es auch moralisch. Man kann nicht mehr zeigen, was das Höhere sei, welches der Erzieher seinem Zöglinge bieten soll. Hier liegt der Keim eines grossen Teiles pädagogischer Anschauungen bei den Philanthropen, der zugleich noch von anderswoher Nahrung erhielt.

Nicht das Einzelne also, aber das ganze System hat etwas, das die Voraussetzung einer für die Pädagogik brauchbaren Ethik bieten kann. Ueberall in der Welt sieht Leibniz Gesetzmässigkeit und Harmonie; er schafft in seinen Monaden eine unzählige Menge selbständiger Wesen; aber über die unendliche Vielheit geht ihm die Einheit nicht verloren, das Viele liegt harmonisch nebeneinander. Ueberall befinden sich infolge der harmonie préétablie ästhetische Verhältnisse. Leibniz lehrt eine Harmonie der Welt, Herbart bezeichnet die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Leibniz lässt die Monade als sittliche Seele nach ästhetischen Verhältnissen handeln, Herbart

---

zeigt, als er sein könnte .... Das Prinzip: perfice te, wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, dass man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte" u. s. w. W. II. S. 514 f.

entwickelt aus Willensverhältnissen fünf praktische Ideen, von denen der sittliche Mensch sich bestimmen lässt. Die Leibnizsche Monade weiss sich gebunden, sie kann nicht anders als aus den harmonischen Verhältnissen heraus wollen und handeln. Dieser ethische Determinismus ist auch derjenige, den Herbart vertritt; als Ziel setzt er der Erziehung, den Menschen dahin zu bringen, dass er nicht anders kann als das Gute für gut und das Böse für bös zu erklären und darnach zu handeln[12].

Wir haben mit Herbart unser Augenmerk auf Leibniz nur insofern gerichtet, als wir untersuchten, inwiefern für die Fundamente der Pädagogik von ihm etwas geleistet und geschaffen ist. Genug trat uns entgegen, das die Berechtigung erwies, ihn im Sinne Herbarts als Repräsentanten in der für die neue Pädagogik grundlegenden Zeit zu bezeichnen. Es konnte dies geschehen, ohne dass eine besondere für die Erziehung verfasste Schrift erwähnt wurde. Indes hat Leibniz auch pädagogische Schriftstellerei geübt. Paulsen nennt in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts als Schriften, in denen Leibniz über Erziehung spricht: Nova methodus discendi docendique iuris, ferner projet de l'éducation d'un prince, sowie die kleine Schrift: quaenam discenda ad usum vitae[13]. Sie tragen sämtlich das Gepräge der neuen Zeit, Leibniz zeigt sich als Projektenmacher, der den humanistischen Schulbetrieb nicht mehr zu schätzen weiss. Es ist leicht verständlich, warum Herbarts Interesse bei diesen Eintagsfliegen nicht verweilt. Es ist aber zugleich charakteristisch für die Art Herbarts auf die Geschichte der Pädagogik zurückzublicken. Nicht den schon würdigt er als Pädagogen, der Schriften verfasste, welche durch ihren Titel der Litteratur über Erziehung sich einreihen; er geht an ihnen vorüber, während andern Schriften, bei deren Abfassung nie an Pädagogik gedacht wurde, sein Interesse um der Pädagogik willen haben.

c) Rousseau.

„Was man wolle, indem man erzieht und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt," mit diesen Worten beginnt Herbart die Allgemeine

---

12) W. I. S. 297, Anmerkung. Vergl. Anmerkung 9.

13) Paulsen. Geschichte des Gelehrten-Unterrichtes, 2. Auflage I. S. 495 ff.

Pädagogik. Was Rousseau will, hat er im Eingangsworte seines Emil ausgesprochen: Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme: il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme. Wenn hier Natur als das gute Prinzip, die freie Willkür der Menschen hingegen als das Prinzip des Bösen dargestellt wird, so ist damit nur mittelbar eine pädagogische Forderung ausgesprochen, aber der Gesichtskreis ist angegeben, aus dem heraus Rousseaus pädagogisches Streben und Wollen seine Erklärung findet; und dieser Gesichtskreis ist seinerseits wieder zu erklären aus der Zeit, in welcher Rousseau lebt. Auf Rousseau und seine Zeit einzugehen, wurde Herbart durch die Geschichte der Pädagogik von Schwarz getrieben. Letzterer hatte die Hauptzüge von Rousseaus Lebensgeschichte gegeben, ohne doch dasjenige zu bieten, was eine historische Würdigung genannt werden könnte. Eine Darstellung des Lebens Rousseaus hält aber Herbart für wertlos, wenn sie neben den Hauptdaten nicht auch Nachweise für den Werdegang der Anschauungen dieses Pädagogen enthält. Seine eigenen Worte lauten dazu: „Wollte er“ — Schwarz — „sich hierauf“ — Rousseaus Lebensgeschichte — „einlassen, so lag es doch wahrlich ganz nahe, an den Hauptpunkt zu erinnern, den man bei der Beurteilung des Mannes nie vergessen darf, nämlich die Verdorbenheit des Zeitalters, in welchem er lebte. Hier muss doch Etwas wenigstens von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähnt werden, auf dem Rousseau hervorglänzt. Denn sein ganzes Wesen ist nur als Negation, als Stemmen und Sträuben gegen das Schlechte, als Retten aus dem Abgrunde zu verstehen[1].“ Herbart weist also darauf hin, dass die Hände, unter denen alles verdirbt, was gut aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen ist, die Hände derjenigen Menschen sind, welche zu Rousseaus Zeit lebten. Soll in der Zeit Ludwigs XV. die Frage beantwortet werden: Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen? so mag man vielleicht zweifeln, wem man die Anerkennung aussprechen soll, dem, der die Frage bejaht oder dem, der sie verneint. Zweifeln insofern, ob man das nötige Schuldbekenntnis aussprechen will, oder ob man den Freimut belohnen soll, der

---

1) W. II. S. 241.

gerechte Anklagen gegen die gesamte Gesellschaft erhebt. Die Akademie in Dijon urteilte in letzterem Sinne. Hat die Akademie, welche Rousseaus Schrift krönte, ihn wohl für einen Verächter höherer Bildung gehalten? Oder erschien er seinen Zeitgenossen als solcher, auf die seine Schriften den grössten Eindruck machten? Sicherlich nicht. Das hätte Schwarz behutsam machen sollen, selbst wenn auf ihn die Rousseauschen Schriften keinen Eindruck gemacht hätten. Er hätte sich als Historiker bewiesen, der nicht aus seinen persönlichen Anschauungen den Massstab für die Beurteilung historischer Erscheinungen nehmen darf. Nun hat aber sogar die Héloise ihm Bewunderung abgerungen, trotzdem nennt er Rousseau einen Verächter höherer Bildung. Diese Ungereimtheit ist Herbart nicht entgangen, er weiss auch den tiefen Grund dafür. Weil Rousseau den frühen Jahren der Kindheit den Religionsunterricht versagt, hat er es gänzlich mit Schwarz verdorben, so dass letzterer nichts mehr anerkennt. Ist dies ein niederer Standpunkt der Geschichtsbetrachtung, so steht Herbart auf einem höheren, der rückhaltslos es ausspricht, dass er die Héloise als das redende Zeugnis des tiefen Gemütes und des plastischen Genius, welchen Rousseau besass, ansieht; allerdings fügt er hinzu, dass beides gehemmt und verstimmt in ihm wirkte[2]) und weist damit auf echt historische Weise der Persönlichkeit Rousseaus ihren Platz innerhalb ihrer Zeit an.

Die Mahnung Rousseaus, zur Natur zurückzukehren, wird im contrat social zur Bekämpfung der bestehenden Staatsverhältnisse. Auch in Hinsicht auf diese Anschauung hat Herbart für Rousseau Verständnis. Er findet es ganz selbstverständlich, dass wenn der König spricht: L'état c'est moi, irgend einmal der lebhafteste Widerspruch erfolgt. Auf die Willkür des Regenten folgt früher oder später als Antwort die Proklamation der Willkür des Volkes. Man mag letztere verurteilen, aber Rousseaus Person muss Entschuldigung finden[3]).

Wenn so Herbart einen Standpunkt der Milde in Hinsicht auf Rousseaus Persönlichkeit einnimmt, so finden wir eine andere Kritik, wenn er das, was von Rousseau auf uns gekommen ist, auf seinen Wahrheitsgehalt prüft.

---

2) Ibidem.

3) Vergl. „Ueber die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen." H. IX. S. 232.

Das Fundament, auf welchem Rousseau seine Pädagogik aufbaut, ist Naturphilosophie. Er gehört demnach in eine Reihe mit den Stoikern und Epikureern, und es trifft ihn daher auch im allgemeinen derselbe Tadel, den Herbart gegen jene erhob. Indes hat aber Rousseau seine Besonderheiten, die ihn weder zum Stoiker noch zum Epikureer machen. Das Gefühlsmoment, welches sich innerhalb der Rousseauschen Gedanken findet, und aus dem heraus er zu dem Satze: „Der Mensch liebt zunächst nur sich", den anderen hinzufügt: „Darum auch die andern", erhebt Rousseau weit über den Atomismus, den die Epikureer aus ihrer Metaphysik in die Ethik übertrugen. Zu den Stoikern wird Rousseau von Herbart ausdrücklich in Beziehung gesetzt[4]. Mögen nun auch Sätze der ersteren solchen des letzteren entsprechen, so sind doch andererseits die Verschiedenheiten sehr gross. Die Stoiker hatten in ihrer Naturphilosophie die Welt als Ganzes vor Augen. Ihr Optimismus lehrte sie, dieselbe ästhetisch aufzufassen. Rousseau dagegen hat seinen Blick nicht auf das Ganze gerichtet, vielmehr wendet er, seiner Zeit gemäss, seine Aufmerksamkeit auf den Menschen. Die Zeitanschauung Rousseaus fand ihren zum Höchsten gesteigerten Ausdruck in dem Augenblicke, als die französische Revolution in ihrem offiziellen Unterrichtssystem die „Philosophie" abschaffte und an ihre Stelle eine „Analyse de l'entendement humain" setzte[5]. Diesem Zeitgeiste zahlt Rousseau seinen Tribut, ihn interessiert allein die Natur des Menschen; aber er ist ein selbständiger Repräsentant seiner Zeit. Dem kalten gleichgültigen Mechanismus gegenüber, welcher vorherrschte, betont er die Gefühlsseite und Selbstthätigkeit des Menschen. So hat das Naturprinzip bei Rousseau eine ganz andere Form bekommen als bei den Stoikern. Auch sein Optimismus muss naturgemäss ein anderer sein. Er hat eine besonders hohe Vorstellung von der Kraft und Güte der menschlichen Natur.

Herbarts Kritik trifft Rousseau an seiner empfindlichsten Stelle, wenn er seine Voraussetzung, die Natur des Menschen sei gut, als falsch bezeichnet. Damit hat er eigentlich das ganze philosophische Gebäude zusammen mit dem auf ihm aufgebauten

---

4) W. II. S. 230.

5) Windelband, Geschichte der Philosophie, S. 353.

pädagogischen Turme erschüttert. Rousseau hat für Herbart nicht den Nimbus, mit dem ihn seine Verehrer umgaben. Er erscheint ihm nicht als ein tiefer Denker und Forscher, nur auf der Oberfläche sieht er hell, auf den Grund dringt sein Auge nicht. Die Werte des Lebens sind von ihm völlig verkannt, und es bleibt als Attribut, welches Herbart ihm zugesteht, nur die Fähigkeit übrig, dass er geistreich seine Gedanken vorzutragen wusste[6]).

Fast scheint nach diesem Urteile alle andere Kritik überflüssig, indes hat Herbart noch vielfach über Rousseau sich geäussert. Unter der Voraussetzung, dass die Natur gut, die Menschen böse sind, ist es konsequent, der Erziehung die Aufgabe zu setzen, zur Natur zu führen. Der Zögling soll, in der Kunst zu leben, unterrichtet werden, und zwar zu leben, nicht wie es die gegenwärtige Gesellschaft fordert, sondern wie es der Natur gemäss ist. Als Ueben der menschlichen Kraft muss dieses pädagogische Streben nach seiner positiven Seite, als Verhütung aller schädlichen Einflüsse nach der negativen Seite näher charakterisiert werden. Konsequente Durchführung dieser Anschauung wird Rousseau von Herbart nachgesagt: „Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt und bleibt ihm treu. Er folgt der Natur. Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Aeusserungen der Vegetation im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. Leben ist das Metier, was er lehrt“ [7]).

Aber wie die Voraussetzung falsch ist, so auch die Folgerungen, welche trotz der Konsequenz, mit der sie gezogen wird, eine Menge pädagogische Ungereimtheiten in sich enthalten. Leben kann nie der Erziehung als Ziel gesetzt werden, denn es lernt sich von selbst[8]); Erziehung ist daher unnötig; ferner aber ist vergessen, dass die Natur als gut angenommen wurde. Ist die Natur gut, so wird sie es besonders in ihrer Entwicklung zum Guten zeigen. Erziehen wollen und annehmen, die Natur

6) W. II. S. 237.

7) W. I. S. 335.

8) „Allgemeine Pädagogik“ W. I. S. 336. „Wir glaubten, die menschliche Pflanze gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit Allem behelfen und Allem den Vorteil abgewinnen.“

sei gut, sind Gegensätze, welche sich nicht vereinen lassen[9]; eine Erziehung darf daher nicht veranstaltet werden. Genau betrachtet, kann der Erzieher nur schädigend wirken, da er doch immer irgendwie die Natur beeinflussen und einengen wird; die Erziehung erscheint demnach als ein Uebel. Man würde auch nie auf die Idee gekommen sein, erziehen zu wollen, wenn reine Natur den Menschen immer umgeben hätte. Da aber Kultur, welche bei Rousseau gleich Unnatur ist, ihn umgiebt, so ist Erziehung ein notwendiges Uebel[10].

In Hinsicht auf Locke hatte Herbart sich dahin geäussert, dass er sein Ziel wohl erreichen könne. Anders fällt das parallele Urteil über Rousseau aus. Mit Locke steht die Welt im Bunde, dagegen ist sie Rousseaus Gegner. Er selber hat ihr den Krieg erklärt. Ein ungleicher Kampf, dessen Ausgang voraus zu sehen ist. Zunächst hat ihn der Erzieher auszukämpfen, dann der Zögling, sobald er dem Erzieher entwachsen und selbständig in die Welt gestellt ist. Herbart fasst daher auch Rousseaus Gedanken wirklich so auf, wie Rousseau es nach seiner Vorrede zu Emil von seinen Lesern erwartet, sie sind für ihn nur die Träumereien eines Phantasten, die niemals in Wirklichkeit umgesetzt werden können[11].

Aber nicht bloss deshalb sind die Gedanken Rousseaus Träume, weil sie sich nicht ausführen lassen, sondern auch weil sie nicht ausgeführt werden sollen und dürfen. Denn Rousseaus „Freiheit und Gleichheit ist die gleiche Willkür Aller“[12]. Wir vereinigen mit diesem Worte Herbarts noch ein anderes, welches denselben Gedanken ausspricht in etwas anderer Form: „Hier kann keine Idee herrschen, hier muss Alles vermieden werden, was nicht durchaus erfordert wird, um dem Menschen die nötige Fügsamkeit für den übrigen Haufen zu geben“[13]. In

---

9) Aphorisma H. XI. S. 430 und W. II. S. 511, Anmerkung. „Auch muss die Natur für diese Art von Pflanze sehr schlecht gesorgt haben, da hier noch so viel Nachhülfe nötig ist“.

10) Ibidem. „Die Erziehung ist für Rousseau ein notwendiges Uebel. Gleich Anfangs zeigt sich seine Sehnsucht zum blossen Naturleben.“

11) „Allgem. Päd.“ W. I. S. 336. „Mitten unter kultivirten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muss dem Erzieher ebensoviel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.“

12) W. II. S. 38.

13) H. XI. S. 430 und W. II. S. 511, Anmerkung.

diesen Urteilen stellt Herbart sein eigenes Erziehungsideal mittelbar dem Rousseauschen gegenüber; die Erziehung zum Naturmenschen wird an der Erziehung zum sittlichen Menschen gemessen; während der im letztgenannten Sinne Erzogene von Ideen bestimmt ist, folgt der Naturmensch nur seinen Neigungen, seiner Willkür; denn seine Erziehung hatte ihn gewöhnt, jedes Begehren und Wollen, jede Aeusserung von Naturkraft zu befriedigen. Er ist Egoist geworden und entbehrt des Pflichtgefühls. Das Wort Herbarts in der Allgemeinen Pädagogik: „Die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten" ist nur in Hinsicht auf Locke später zurückgenommen, für Rousseau behält es seine Geltung.

Es ist daher auch nicht zufällig, wenn Rousseau zu ähnlichen Gedanken über Staat und Gesellschaft kommt wie die Epikureer, die Gefühlsseite seiner Philosophie vermag das nicht zu hindern. Auch er vertritt die Anschauung, dass der Staat kein natürliches Gebilde ist, sondern von der Willkür des Menschen gebildet wurde um der Vorteile willen, welche er bietet. Er geht aus einem Vertrage hervor, den die Menschen miteinander eingehen, jeder sucht dabei seinen Vorteil. Der Staat ist eine Art Handelsgesellschaft, die auf den grössten gemeinsamen Gewinn ausgeht und die nach Belieben aufgelöst werden kann, wenn andere Hoffnung auf grösseren Vorteil sich eröffnet. Das ist die Wirkung, so urteilt Herbart, des doppelten Mangels der ursprünglichen und abgeleiteten Ideen.

Herbart erinnert daran, dass Rousseau auf die Republik Platos hinweist als auf das vortrefflichste Erziehungswerk, welches es giebt[14]. Rousseau wird damit, ohne es zu ahnen, zum Selbstrichter im Sinne Herbarts. Was Plato auszeichnet, die Unterordnung aller unter Vernunft und Pflicht, fehlt bei ihm völlig; er lobt also, was man bei ihm vergeblich sucht. Rousseau ist der Antipode von Plato, wirkt letzterer erhaltend, so ist die Wirkung des ersteren eine zerstörende. Dieselbe ist schon nicht ausgeblieben; Herbart führt den unruhigen Geist, welcher die Menschen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erfüllte, auf Rousseaus Einfluss zurück[15].

14) W. II. S. 240.

15) W. II. S. 129 „Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien." Vergl. „Gerade so wurzelte Rousseaus contrat social schon vor einem halben Jahrhundert in allen Köpfen, weil man Platos Republik nicht kannte . . ."

In den letzten Ausführungen über Rousseaus Erziehungsziel gelangten wir schon zu einer Würdigung desselben in Hinsicht auf seine Anschauung über die Gesellschaft; wir gehen noch einen Schritt weiter, um auch seine Bedeutung für die Menschen in ihrer Gesamtheit zu erkennen. In der Forderung, zur Natur zu erziehen, ist nichts Geringeres ausgesprochen, als dass die Menschheit noch einmal von vorne anfangen müsse. Der Ertrag aller menschlichen Versuche ist nicht bloss unnütz, sondern verderblich. Umsonst hat sich die Menschheit bis zum Jahre 1762 abgemüht und geplagt, sie hat sogar an ihrer eigenen Verderbnis gearbeitet. Das Verderben wird sich steigern, je weiter sie auf dem betretenen Wege fortschreitet; daher soll sie zurückkehren zur Natur, zur Pflege der Kräfte, mit denen der Mensch vom Schöpfer ausgestattet wurde; und ein neues Leben, anders, besser und edler als das bisherige, wird erblühen. Je mehr man sich in Herbarts Anschauungen hineindenkt, umsomehr wird man es verstehen, mit welchen Gefühlen er diese Predigt aufnehmen muss. Mit einem reichlichen Quantum von Oberflächlichkeit muss er allerdings den Menschen ausstatten, der sich dem optimistischen Gedanken hingiebt, dass aus einer rückhaltslos durchgeführten Rückkehr zur Natur eine Regeneration der Menschheit erfolgen soll. Hier schwirren eine Menge Fragen durcheinander. Wie ist es möglich, zur Natur zu erziehen? Kann ein Bruch mit der Vergangenheit wirklich ausgeführt werden? Wirkt sie nicht auch dort nach, wo man zur Natur erzieht? Ist Natur im Gegensatze zur Kultur gedacht? Ist dies der Fall, wie denkt man sich die Natur, nachdem die Kultur fortgefallen ist, denn die Kultur brachte doch das, was gemeiniglich als Kräfte der Seele gedacht wird? Will man etwa eine andere Kultur schaffen? Wo liegt das Recht zn dem Optimismus, dass die neue Kultur andere Wirkung haben werde als die frühere? Werden nicht auch in ihrer Entwicklung Perioden kommen, welche naturwidrig sind? Denn eine Entwicklung wird doch auch jetzt wieder stattfinden. Man wird nicht auf dem Standpunkte der Natur bleiben können, da der psychologische Mechanismus es unmöglich macht. Herbart beleuchtet nach allem mit Recht die Naturerziehung durch den Satz: „Naturmenschen bilden, heisst, die Reihe aller überstandenen Uebel wo möglich von vorn an wiederholen“[16]).

16) W. I. S. 338.

In Hinsicht auf die psychologischen Voraussetzungen Rousseauscher Pädagogik ist das Urteil schon gesprochen, indem Herbart bestritt, dass die Natur gut sei. Aus letzterer Annahme erwächst für Rousseau sein Hauptfehler, der nämlich, dass er von den Kindern selbst viel zu viel erwartet[17]).

Ist dies der Hauptfehler, den Herbart bei Rousseau aufzeigt, so gesellen sich noch andere hinzu. Zunächst ist zwar die Bildsamkeit des Zöglings vorausgesetzt[18]), aber nicht genau untersucht. Man weiss nicht, wo seine Grenzen liegen. Es herrscht eine Unklarheit darüber, wo das höhere, welches dem Zöglinge gegeben werden muss, sich scheidet von der Empfänglichkeit, die man voraussetzen darf. Bei Rousseau ist einmal die Natur das Ziel der Erziehung, zweitens giebt sie auch die Mittel, mit denen sie zu bewerkstelligen ist[19]).

Ferner ist auch die Individualität des Zöglings nicht genügend berücksicht. Dies mag seltsam und vielleicht nicht berechtigt erscheinen; dennoch muss der gemachte Vorwurf aufrecht erhalten werden. Bei Rousseaus Nachfolgern tritt dieser Fehler deutlicher als bei ihm selbst zu Tage, aber man darf sich auch bei ihm nicht dadurch bestechen lassen, dass er sich nur einen einzigen Zögling giebt; denn im Grunde genommen, erzieht Rousseau nicht Emil, sondern die Natur, welche in Emil zur Auswirkung gelangt. Es ist ein eigentümliches Geschick, das Rousseau widerfährt. Er hat den ganz richtigen Gedanken gehabt, dass man in der öffentlichen und Staatserziehung zu sehr auf den Zögling in dem Sinne wirkt, als man in ihm den künftigen Soldaten, Richter und Priester sieht. Er will in dem Kinde zunächst nur das Kind. Wohl denkt er dabei an persönliche Individualität; aber sein Naturprinzip hat diesen Gedanken sofort wieder unterdrückt.

---

17) W. II. S. 242. „Sollte Rec. den Hauptfehler Rousseaus kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Hr. Schw. sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst erfinden. Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur Schade, dass die Meisten nichts erfinden, und dass selbst die Klügsten mit dem Alles, was sie erfinden, so viel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muss, weil sie in erstaunenswerter Grösse schon erfunden ist. Kurz: überall (denn hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst."

18) W. II. S. 230.

19) W. II. S. 243.

Der Mensch, welcher nicht Nummer sein sollte in gegenwärtig bestehenden Verhältnissen, wird Nummer in der Natur. Mit richtigem Takte hatte Locke den Vater zum Erzieher bestimmt, Rousseau dagegen wählt ein Kind, welches Waise ist, sein Erzieher ist lediglich der Hofmeister. Herbart weist auf diesen Unterschied hin und konstatiert damit eine eigentlich individuelle Erziehung nur bei ersterem[20]).

Immerhin könnte es scheinen, als habe gerade Rousseau Anforderungen genügt, welche Herbart an den praktischen Erzieher stellt. Der Forderung, kunstvoll zu erziehen, dürfte doch derjenige gerecht werden, welcher zwanzig Jahre eines Erwachsenen ausschliesslich in den Dienst des Zöglings stellt. Herbarts Wort: „Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieser künstlerischen Kraft, so liegt allerdings die erste aller Proben in der Begeisterung und Anstrengung, womit jemand arbeitet, in Vergessenheit seiner selbst und des zu erwartenden Lohnes“[21]), scheint von Rousseau befolgt zu sein. Es muss aber auch die zweite Frage nach den Kennzeichen des Künstlers gestellt werden; die Frage nämlich, ob Rousseau die künstlerische Selbstbeherrschung bewiesen habe, „die, wenn das Allzukleine mit Recht verschmäht war, doch auch das Allzugrosse sich zu versagen wisse.“ Rousseau hat jenes Allzukleine nicht verschmäht und eine allzugrosse Kraftanwendung zur Erreichung desselben gefordert. Damit verstösst er gegen den pädagogischen Tact[22]), sein Erzieher ist deshalb kein Künstler.

Nicht der schaffende Künstler bietet den Vergleich, durch den die Thätigkeit des Erziehers im Sinne Rousseaus beleuchtet wird. Genau genommen, wirkt künstlerisch nur der Zögling, welcher seine Naturanlagen schön und voll entfalten soll. Es sind ganz andere Lebensgebiete, aus denen Herbart die Vergleiche für Rousseaus Erzieher nimmt. Derselbe ist der Gärtner,

---

20) W. II. S. 240.

21) „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.“ W. II. S. 44.

22) Ibidem. „Wir suchen die höchsten Meister in der Plastik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaster schnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meisterschaft ansehen, wenn jemand einen nicht zu übersehenden Koloss zu fertigen unternähme. So verstösst Rousseau gegen den pädagogischen Tact, indem er einen Mann aufstellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen Emil aufopfert.“

der die Pflanze begiesst und vor dem rauhen Klima schützt[23]); oder Herbart nennt ihn „den Begleiter auf jedem Schritte“, „den Hüter“, ja selbst „den angefesselten Sklaven, dem der Knabe und der dem Knaben wechselsweise die Freiheit raubt“[24]). In dem Zusammenhange, in welchem Rousseaus Erzieher diese Charakteristik erfährt, wird Herbarts eigener Erzieher als „der weise Lenker von ferne“ bezeichnet, der durch seine Worte und durch sein Benehmen wirklich etwas im Zöglinge zu schaffen, zu bilden vermag. Ein solcher hat allerdings keine Berechtigung, wo alles von der Natur erwartet wird.

Gehen wir jetzt ins Detail pädagogischer Massregeln, so finden wir von Herbart als einen Punkt, in dem er sich mit Rousseau eins weiss, die Forderung herausgehoben, dass der Zögling in Abhängigkeit von den Dingen erhalten werden soll. Die Voraussetzung, warum auch Herbart diese Forderung stellt, ist sein Prinzip, nach welchem er das Anschauen als die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes betrachtet. Damit ist, so führt Herbart aus, dem Begehren und Phantasieren des Kindes die richtige Grenze gesetzt und einer andern vorhandenen Regung, welche auf das Bemerken gerichtet ist, die Oberherrschaft gewährt. Begehren und Phantasieren würden Launen und Wahn hervorrufen, dagegen das Bemerken hat Kenntnis der Notwendigkeit zur Folge, und aus dieser folgt weiter überlegtes Handeln, besonnene Wahl der Mittel zum Zwecke. Diese Darlegungen, welche sich in der Einleitung zu „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ finden[25]), haben also zwar einen anderen Grund, als derjenige ist, aus dem Rousseau seine Forderung erhebt. Letzterer hat als Gegensatz zur Abhängigkeit von den Dingen eine Abhängigkeit von den Menschen und von der Gesellschaft bezeichnet; er handelt damit in Konsequenz seines Fundamentalsatzes, nach welchem die Natur das gute, der Mensch mit seiner Willkür das böse Prinzip ist.

---

23) H. XI. S. 430 und W. II. S. 511, Anmerkung. „Eben daher ist das erste Begiessen der jungen Pflanze die Hauptsache . . .“

Man beachte indes, dass Herbart nachweist, dass eigentlich die Thätigkeit des Gärtners bei Rousseaus Voraussetzung überflüssig ist. Vergl. Anmerkung 8 auf S. 119.

24) Vergl. „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik“ W. I. S. 239.

25) W. I. S. 113.

Immerhin konstatiert aber Herbart einen Gedanken, den er mit Rousseau gemein hat, mag derselbe auch eine Voraussetzung haben, die seine Billigung nicht findet.

Es ist keine Erklärung des Einverständnisses mit Rousseau, sondern mehr eine Rettung des letzteren, wenn Herbart das Urteil, welches Schwarz über Rousseaus Stellung zur äsopischen Fabel und zum Religionsunterricht fällt, bemängelt. Mit Schwarz, so sagt Herbart in seiner Rezension[26], „hat es Rousseau durch einen wesentlichen Punkt verdorben, den Herr Schwarz selbst in folgender Zusammenstellung berichtet: Die Kinder sollen nichts auf Autorität annehmen. Die Phantasie ist die Quelle alles Unheils. Die äsopische Fabel taugt nichts für Kinder. Und vollends der Religionsunterricht für Kinder ist Unsinn." Herbart weiss sehr wohl, dass dieser wesentliche Punkt nicht die äsopische Fabel, sondern der den frühen Kinderjahren versagte Religionsunterricht ist. Dennoch geht er auch auf Rousseaus Stellung zu ersterer ein und vertritt die Anschauung, dass Rousseau sich in betreff der Fabeln des Aesopus hätte belehren lassen, wenn ein Lehrer sich gefunden hätte. Rousseau ging von der Anschauung aus, dass die Fabeln von den Kindern missdeutet würden. Herbart macht dem gegenüber eine Bemerkung, welche vorzüglich Rousseaus oberflächliche Art beleuchtet und Herbarts eigene Fähigkeit beweist, Dinge und Behauptungen, welche auf den ersten Blick so einleuchtend erscheinen, in ihrer Haltlosigkeit zu zeigen. Jene Missdeutungen, um derentwillen Rousseau die Fabeln aus dem Jugendunterrichte verbannen will, kann Herbart sich nicht anders erklären, als wenn er eine frühe Verdorbenheit voraussetzt. Woher kommt aber nun diese Verdorbenheit? Ist nicht Rousseaus Zögling gut aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen? Hat nicht der Erzieher alle Mühe aufgewandt, um diese Reinheit und Güte zu erhalten? Es ist in der That kein Raum gelassen für die Annahme der Verdorbenheit und der daraus folgenden Missdeutungen der äsopischen Fabeln. Das ganze ist nur ein „Wahn", und Herbarts Glaube braucht nicht für allzu optimistisch angesehen zu werden, dass es möglich war, Rousseau davon zu überzeugen, dass seine Furcht

---

26) W. II. S. 241 f.

übertrieben, ja mit seiner Fundamentalvoraussetzung im Widerspruch sei[27]).

Von diesen Bemerkungen aus geht Herbart zu Rousseaus Stellung zum Religionsunterrichte über mit den Worten: „So würde Rousseau, geheilt von seinem Wahn in Ansehung der Fabel, auch anderen Begriffen vom Religionsunterrichte zugänglich geworden sein.“ Was Herbart mit dieser Ausführung will, ist evident. Er will einem Theologen gegenüber den Nachweis führen, dass Rousseaus Bemerkungen hinsichtlich des Religionsunterrichtes nicht mit einem Vorurteile erfüllen dürfen, das auch die Beurteilung anderer pädagogischer Massregeln beeinflusst. Herbart billigt nicht die Anschauung, dass der Religionsunterricht für das frühe Kindesalter ein Unsinn sei. Aber er hat die Ueberzeugung, dass Rousseau trotz seiner irrigen Anschauung in diesem Punkte an Brauchbarkeit nicht verlieren würde, wenn seine Grundsätze im übrigen gebilligt werden könnten. Herbart erkennt das Recht der letzteren nicht an; aber daran ist nicht Rousseaus religiöse Anschauung schuld, „Gesetzt“, so sagt Herbart im angegebenen Zusammenhange, „es lege ein Anderer auf die ganze pädagogische Darstellung Rousseaus eben nicht viel mehr Wert als Herr Schwarz: ob der eigentliche Grund davon in dem Mangel solcher Vorschriften liegen müsse, die bekannt genug sind, und die man sehr leicht ergänzend hineindenken kann?“ Wer dieser „Andere“ ist, dessen Anschauung hier hypothetisch hingestellt ist, braucht nicht erst besonders nachgewiesen zu werden; es ist Herbart selber.

Ist es religiöse Indifferenz, wenn Herbart so urteilt? Doch wohl nicht. Zwar teilt er nicht die Anschauung über Religion und ihre Bedeutung für die Erziehung, welche Schwarz vertritt. Aber es hätte nicht erst des Ausspruches an unserer Stelle be-

---

27) Vergl. hierzu auch die Angabe einer Stelle aus Schwarz' Erziehungslehre in der Rezension, welche von Herbart als „Probe des vorherrschenden richtigen Blicks“, den Schwarz zeigen soll, angegeben wird. W. II. S. 247. „Rousseau meint, dass das Böse des Kindes von der Zeit anfange, da es sich mit Andern vergleiche. Was soll doch das heissen? Eben als ob jetzt das Böse auf einmal, der Himmel weiss wie und woher, in das Kind hineingepflogen käme, in dem Augenblicke, als es den Fortschritt gewonnen hat, dass es messen kann u. s. w.“ Im Sinne Herbarts konstatiert hier auch Schwarz die Ungereimtheit, welche darin besteht, dass einmal die Natur des Kindes als gut, dann aber auch willkürlich als böse angenommen wird.

durft, dass es hoffentlich keinen einzigen deutschen Pädagogen giebt, der die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes auch schon für die frühen Kinderjahre nur im mindesten bezweifelte, um die Bedeutung auszudrücken, welche der Unterricht in der Religion innerhalb Herbartscher Erziehungsmassregeln einnimmt. Dieselbe ist zur Genüge bekannt. Es spricht hier vielmehr einmal der unparteiische Historiker, der es nicht zulässt, dass aus persönlichen, eigenen Anschauungen der Massstab für die Beurteilung von Persönlichkeiten aus der Geschichte genommen wird. Schwarz hat sich dieses Fehlers schuldig gemacht. Seine theologische Denkungsweise liess eine historische Würdigung Rousseaus nicht zu. Herbart weiss sich frei von der pietistisch gefärbten Strömung, welche in seiner Zeit neben anderen parallel lief. Es wird weiter unten klar werden, dass er den Revisoren nahe steht; und doch wäre es unrichtig, Herbarts Urteil über Rousseau auf die Denkungsart zurückzuführen, welche er mit dem Revisionswerke gemein hat. Vor solcher, gewiss ebenso grossen Einseitigkeit wie die, welche Schwarz gezeigt hat, hat sich Herbart gehütet. Dazu war er aber besonders befähigt durch seine systematische Natur, die hier unbestreitbar als der zweite Faktor in Frage kommt. Herbart hat in hohem Grade die Fähigkeit, Erscheinungen auf die Ideen, aus denen sie hervorgingen, zurückzuführen. Das Wesentliche bei Rousseau ist für ihn die Lehre desselben von der Natur. Mit der letzteren steht für den Systematiker die Religion nicht in Widerspruch. Hat Rousseau beide zu einander in Gegensatz gesetzt, so kommt das auf das Konto von Rousseaus persönlichem Denken, welches nichts weniger als systematisch war. Seinen Emil kann man durch richtige religiöse Anschauungen ergänzen, ohne dass Gegensatz und Streit der Gedanken entsteht. Derjenige, welcher Rousseaus Naturerziehung für richtig hält, braucht sich durch die besonderen Massregeln, welche den Religionsunterricht betreffen, nicht abstossen zu lassen; das Mangelhafte ersetze er nur durch Besseres.

An unserer Stelle führt Herbart weiter aus: „Unstreitig hat Rousseau ebensowohl auf die deutschen Pädagogen als auf die Politiker in vieler Hinsicht sehr nachteilig gewirkt; aber worin und wie? Das lässt sich nicht auf einen Punkt reduzieren, es liegt hier und da und dort.“ Gewiss denkt Herbart bei diesen Worten auch an einen nachteiligen Einfluss auf die Pädagogen

in Hinsicht ihrer Anschauung über den Wert religiöser Erziehung. Aber einem Schwarz gegenüber wird der Schwerpunkt festgelegt und diesem schädlichen Einflusse ein noch viel schädlicherer gegenübergestellt, der nämlich, dass, wie oben schon gesagt wurde, die Rousseau folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst erwarten. Das ist für Herbart das punctum saliens, von dem man bei der Beurteilung Rousseaus in seiner Nachwirkung auf die spätere Zeit auszugehen hat; alles andere ist inferiorer Art.

Diese Bemerkungen werden von Herbart gemacht, indem er zugleich in Konsequenz mit seinen allgemeinen Anschauungen von der historischen Kontinuität Schwarz den Vorwurf macht, nicht genügend das Verhältnis der Revisoren zu Rousseau dargestellt zu haben[28].

Es erübrigt noch auf die Form einzugehen, in welche Rousseau seine Erziehungsgrundsätze eingekleidet hat. Der Grund für die besondere Wahl, welche er getroffen hat, ist nicht bloss formeller, sondern auch sachlicher Natur. Es ist für Rousseau ganz natürlich, wenn er die Erziehung gleichsam unter den Augen der Leser sich vollziehen lässt, wenn er nacheinander lehrt, was nacheinander zu thun ist; denn er muss ja konsequent das Geistige dem Körperlichen unterwerfen. Aus den körperlichen Aeusserungen liest Rousseau Regungen des Geistes heraus. Die Aufmerksamkeit des Erziehers muss daher insonderheit auf die Entwicklung des Körpers gerichtet sein. Die einzelnen Etappen, welche der letztere durchzumachen hat, sind zugleich die Etappen für die geistige Entwicklung. Aber so natürlich dies Verfahren bei Rousseau wegen seiner Voraussetzungen ist, so irrig erscheint es Herbart, der eben jene Voraussetzungen nicht billigt. In seinen Ausführungen[29] über die Form von Rousseaus Emil bestreitet aber

---

28) Vergl. in der Rez. die Bemerkung: „Von einem Werke nun, wie das vorliegende, worin die Pädagogik selbst gelehrt, und um sie lehren zu können, durch ihre Geschichte erleuchtet werden soll, dürfte man erwarten, es werde so genau als möglich das campe'sche Revisionswerk, worin vorzugsweise jene Wirkungen sich zeigen müssen, mit Rousseau's Vorschriften verglichen.“ W. II. S. 242.

29) Einschlägige Aeusserungen, welche sachliche Argumente bringen, finden sich an mehreren Stellen; so in der Anzeige der „Allgemeinen Pädagogik“ in den Göttingischen gelehrten Anzeigen. W. I. S. 317.

„Die erste dieser Methoden“ — gemeint ist die Rousseausche — „ist . . . . für die Sache die allerschlechteste; denn man muss, wie Rousseau, das Geistige dem Körperlichen unterwerfen, um sich einbilden zu können, es lasse sich etwa das Con-

Herbart nicht etwa den Einfluss des Körpers auf den Geist; er wäre damit seinen psychologisch-physiologischen Anschauungen untreu geworden. Seine Argumente gehen vielmehr davon aus, dass erst etwas Geistiges vorhanden sein muss, bevor der Körper anregend oder hemmend darauf einwirken kann. Das Geistige muss also notwendig das Prius sein, nicht das Körperliche. Wenn Rousseau das Verhältnis umkehrt, so ist das wieder eine jener oberflächlichen Anschauungen, die bei näherer Betrachtung hinfällig werden.

Für die Entwicklung des Geistes muss es besondere Gesetze geben, die von den Gesetzen körperlicher Entwicklung zu unterscheiden sind. Es heisst den Geist mit einem inkommensurablen Masse messen, wenn man glaubt, er entwickele sich wie der Körper. Die Art, wie sich der Körper entwickelt, kann man einigermassen vorauswissen. Bei der Ueberordnung des Körperlichen über das Geistige muss man sich auch die Fähigkeit anmassen, vorausbestimmen zu können, welches die Abschnitte der geistigen Entwicklung sein werden. Diese Ungereimtheit beleuchtet Herbart mit dem Hinweise darauf, dass man dann auch imstande wäre, die Epochen einer künftigen Weltgeschichte chronologisch im voraus anzugeben. Dieser Herbarts gesamter Anschauung nahe liegender Vergleich der Entwicklung des einzelnen Menschen mit der des Geschlechtes muss in der That den denkenden Pädagogen bestimmen, sich damit zu bescheiden, nur ganz im allgemeinen wissen zu wollen, was in der Jugendbildung früher und was später an der Zeit sein werde. Aus der besonderen Individualität des Zöglings muss erst dies Allgemeine er-

---

tinuum der fortschreitenden Geistesentwicklung wie eine Skale graduiren, wenn man nur die Epochen der Körperbildung zu festen Punkten annehme. Der Körper kann hemmen und anregen, nämlich wenn zuvor etwas vorhanden ist, welches gehemmt und angeregt werde. Dieses aber ist das Eigentum des Geistes, es wird geistig erworben, vermehrt, veredelt; die Zeitabschnitte dieser Veredelung voraus wissen zu wollen, ist eben so ungereimt, als es sein würde, die Epochen einer künftigen Weltgeschichte im voraus chronologisch zu bestimmen. Nur im allgemeinen zu durchschauen, was in der Jugendbildung früher und was später an der Zeit sein werde: dieses schon ist vielmehr das Resultat, als der Anfang der pädagogischen Einsicht."

Zu vergleichen ist ferner Aphorisma H. XI. S. 430 und W. II. S. 511, Anmerkung. „Die Natur erzieht ihre Pflanze; die Pflanze erzieht wahrscheinlich den Geist —? Denn sonst ist nicht abzusehen, wie die Entwickelung des Gewächses eine Regel werden könnte für die Ausbildung des Geistes."

gänzt werden. Auch hier ist ersichtlich, dass Rousseau einer individuellen Erziehung nicht gerecht wird. Nach allem muss Herbart in dem Urteile beigestimmt werden, dass die Rousseausche Art, Pädagogik zu lehren, für die Sache die allerschlechteste ist.

Aber sie ist gut für den Rhetor[30]). Indem Herbart Rousseau zum Rhetor stempelt, spricht er einen Tadel gegen ihn aus, der wahrlich nicht ungewichtig ist; er scheidet ihn damit scharf und deutlich von der Gruppe derjenigen Pädagogen, welchen das Prädikat wissenschaftlich zukommt. Die Wissenschaftler, deren Reihe im eigentlichen Sinne Herbart eröffnet, unterziehen sich der schweren und mühevollen Arbeit mit pädagogischen Begriffen. In der Psychologie und der praktischen Philosophie finden sie die Richtpunkte für die Orientierung auf diesem weiten Arbeitsfelde. Im Vergleich mit dieser Art, pädagogisch zu arbeiten, ist die andere, welche den Altersstufen folgt, die leichtere. Aber der wissenschaftliche Pädagoge wird im Interesse der Sache diese leichtere Methode nicht anwenden. Thut er es dennoch, so geschieht es erst dann, nachdem der Wissenschaft Genüge gethan ist, und es leitet kein anderes Interesse als die Absicht, dasjenige, was im Denken verarbeitet und zur Deutlichkeit erhoben ist, noch einmal übersichtlich zu ordnen.

Der Rhetor hat andere Interessen und Absichten. Er lässt frei seine Phantasie walten, und es erwächst ihm keine Sorge daraus, ob er einige Ungereimtheiten sagt; ihm liegt am Effekt, an dem Eindruck seiner Worte auf die Hörer oder Leser. Ihrer

---

30) Aeusserungen Herbarts, die Form betreffend, finden sich: 1. in der Anzeige der „Allg. Päd." W. I. S. 317. „Die erste dieser Methoden" — Rousseaus Methode — „ist gut für den Rhetor." 2. „Umriss pädagogischer Vorlesungen" § 7. W. II. S. 511. „In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden sein müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend, welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sei. Nur anhangsweise zur Uebersicht, wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muss vorangehen. Das Nächste aber ist die zweifache Begründung der Pädagogik, teils durch die praktische Philosophie, teils durch die Psychologie, wovon in der Kürze wenigstens etwas muss gesagt werden." Hier ist die Unzulänglichkeit der Rousseauschen Methode aus wissenschaftlichen, ihre relative Bedeutung aus praktischen Gründen ausgesprochen.

Zustimmung ist er gewiss, wenn es ihm gelingt, Pointen herauszukehren und durch gut gewählte Situationen seine Gedanken zu beleuchten; denn an dem einzelnen Falle klebt das Interesse der grossen Masse der Leser, die innere Einheit des Ganzen sucht sie nicht zu erforschen.

Als den geistvollen Mann stellt Herbart sich Rousseau vor. Das wurde schon Anlass, ihn gegen Schwarz zu verteidigen, der ihn einen Verächter höherer Bildung nannte. Die Bezeichnung Rhetor ist ein weiterer Beweis dafür. Insoweit dem Rhetor Rousseau Reichtum der Gedanken zu Gebote steht, tadelt ihn Herbart mit jenem Prädikate nicht. Eine etwa dahin zielende Anschauung würde Herbart falsch vorstellen; denn es müsste angenommen werden, als sei er ein Feind der Phantasie auf dem Gebiete der Pädagogik. Zur Feststellung des Gegenteils sei an seine ideale Ausmalung des Erziehungszieles erinnert, welche nicht ohne Schwung der Gedanken erfolgen kann. Herbart ist im Gegensatze zu Rousseau nicht etwa der trockene, steife Pädagoge, dessen Gedanken nie einen freieren Flug nehmen. Dort, wo er die Thätigkeiten des Kindes teilt in Begehren, Bemerken, Phantasieren, will er die letztere nicht unterdrücken. „Man wirft den Reichtum nicht weg; — so auch soll man der Phantasie nicht herrisch die Flügel rupfen, nicht ihre Atmosphäre, die natürliche gesunde Heiterkeit, durch unnützen Zwang und Druck vergiften.“ Nur fügt Herbart hinzu: „Aber die Phantasie bedarf der Leitung“ [31]). Und in jener Vorlesung, in der er gegen Ende die zusammenfassenden Worte spricht: „Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche“, fordert er ausdrücklich für den Erzieher Reichtum und Schwung der Gedanken. „Er überlasse sich nun anfangs seiner Phantasie, um dies Bild“ — nämlich das von dem zu erziehenden Zöglinge — „mit allem, was reizen kann, zu schmücken.“ Indes wird auch hier wieder hinzugefügt: „Aber er rufe dann die Kritik der strengsten Ueberlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, — was im Gegenteil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals ge-

---

31) „Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung.“ W. I. S. 114.

wesen sei“[32]. Die Pflicht, welche Herbart mit dem doppelten „Aber“ an den Pädagogen stellt, hat Rousseau nicht erfüllt; seine Phantasie entbehrte der Leitung, und er kannte nicht den Zwang kritischer Ueberlegung.

Eine Geschichte der Pädagogik, welche einen vollständigen Bericht über die pädagogische Vergangenheit bringen will, würde unzulänglich genannt werden müssen, wenn sie nur Locke, Leibniz, Rousseau als diejenigen Männer bezeichnete, welche den Grund zur neueren Pädagogik legten. Unsere Aufgabe ist eine engere. Herbart hat zu anderen Männern aus dieser Zeit, welche die pädagogische Entwicklung beeinflusst haben, keine Stellung genommen. Schwarz hatte die Vertreter des Pietismus: Spener, Franke, Zinzendorf lobend erwähnt; Herbart bemerkt aber nur dazu: Sie „werden so rühmlich erwähnt, dass man von ihnen mehr hören möchte.“ Dieselbe kurze rühmliche Erwähnung hatten die Männer, welche die Reihe der neueren Humanisten eröffnen, Gesner und Heyne, erfahren; Herbart hat auch in Hinsicht auf sie nur sein Bedauern über den Mangel näheren Eingehens ausgesprochen[33].

2. Die weitere Entwickelung.

Der Zeitabschnitt, zu welchem wir jetzt übergehen, reicht bis auf Herbart selber. So viel Verschiedenheiten das Fundament enthielt, so verschieden gestaltete sich auch der Weiterbau. Sehr nachhaltig wirkten in Deutschland Rousseaus Ideen. Als hier Rousseau die Geister belebte, stand man zugleich unter dem Zeichen der Aufklärung. Philanthropen ist der gemeinsame Name für alle, die im Sinne der Autklärung unter starker Beeinflussung durch Rousseau Erziehung lehrten und ausübten. Der letzte unter ihnen, welcher aber schon ein neues Ferment hinzubrachte, war Pestalozzi.

Der Neuhumanismus kommt für uns weniger in seiner ersten Zeit in Betracht als später, wo er sich zum Philanthropinismus in Gegensatz stellt.

---

32) „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik.“ W. I. S. 240 und S. 239.

33) W. II. S. 241.

Im Verfolg des pietistischen Weiterbaus wird uns insonderheit die theologische Richtung in der Pädagogik zur Zeit Herbarts interessieren.

Müssen wir auf den Weiterbau der Philosophie schon dort eingehen, wo wir uns die Aufklärungspädagogik mit Herbart vergegenwärtigen, so hat sie ausserdem aber noch selbständige Bedeutung für unsere Abhandlung. Nachdem Wolf als Aufklärer gewürdigt ist, wird Kant die Reihe derjenigen Männer eröffnen müssen, auf welche wir unsere Aufmerksamkeit zu richten haben werden.

Endlich wird Herbarts Stellung zu den Systematikern seiner Zeit dargestellt werden müssen.

a) Die philanthropische Richtung.

1. Basedow u. s. w.

Den Thatsachen entsprechend bezeichnet Herbart die philanthropische Zeit als eine Zeit der Epigonen. Man zehrt von den Gedanken schöpferischer Genies der früheren Zeit. Das gilt von der Pädagogik nicht minder als von den herrschenden philosophischen Anschauungen, von denen die Philanthropen beseelt sind.

Die Philosophie dieser Zeit geht insonderheit auf Leibniz zurück. Der Hauptrepräsentant derselben ist Wolf. Er hat sich der Leibnizschen Gedanken bemächtigt und will weiter nichts sein als der Systematisator derselben (vergl. oben S. 113 f.). Er baut ein Lehrgebäude auf, welches mit seinen säuberlich abgeteilten Fächern, mit seinen Definitionen und Divisionen nach Herbarts Urteil ein imposantes Aussehen hat; gerade dieser Eigenart wegen hat es so viele Schüler anzulocken vermocht; schien doch alles so durchsichtig und klar, und war doch alles so leicht zu merken, was bei Schülern die Hauptsache ist. Es war leichter, sich nach Wolf auf philosophischem Gebiete zu orientieren, als nach dem, welcher auch von Wolf als Meister anerkannt wurde, nach Leibniz. Ein Unglück musste es für die Zeit werden, wenn der Lehrer selber ein schlechter Schüler seines grösseren Meisters war. Die leichte, gefällige Form wurde dann zum Mittel, nicht hinzuführen zu Leibniz, sondern abzulenken. Leibniz ist in Herbarts Beurteilung ein Denker, welcher recht eigentlich zum

Weiterforschen antreibt. Wolf aber schneidet die Möglichkeit, dass diese Wirkung thatsächlich von ihm ausgehe, ab. Die Zeit, in welcher er und seine Schüler das Wort führen, ist nicht eine Periode, wo man den Forschungsgeist gespannt und in Thätigkeit sieht; man sucht vielmehr eine Menge Wissen sich anzueignen, welches, weit entfernt, ein wahres und rechtes zu sein, als ein eingebildetes bezeichnet werden muss[1]). Philosophie ist Popularphilosophie geworden.

Im Weitergehen gelangen wir von dieser allgemeinen Beurteilung zu den besonderen Anschauungen in Hinsicht auf die Ethik und Psychologie. Herbarts Urteil über erstere ist schon im Zusammenhang mit Leibniz dargestellt worden. Das Prinzip: Perfice te, und die Glückseligkeitsmoral wurden verurteilt.

Nicht anders steht es um die Psychologie. Bekanntlich ist Wolf derjenige, welcher die Scheidung der Psychologie in empirische und rationale einführte; letztere soll erklären, was wir durch Erfahrung in Hinsicht auf die Seele wissen. Wolf betrachtet nun die Handlungen, welche in der Seele vorgehen und schliesst, dass dieselben stets ein Vermögen der Seele voraussetzen. Auf diese Weise findet er erstens ein Vorstellungs- und zweitens ein Begehrungsvermögen. Beide Vermögen werden wieder in ein höheres und niederes geteilt. Das niedere Vorstellungsvermögen gliedert sich in Empfinden, Einbildungskraft, Gedächtnis; das höhere in Verstand und Vernunft. Das Begehrungsvermögen ist als niederes sinnlich, als höheres vernünftig. Wir geben nicht die ganze ausführliche Widerlegung dieses Schemas durch Herbart wieder, sondern erinnern nur an den prinzipiellen Standpunkt, den Herbart jeder Vermögenstheorie, mag sie im einzelnen auch kleine Unterschiede haben, gegenüberstellt. Herbart ist der Anschauung, dass die Leibnizsche Monadenlehre Wolf in die richtige Bahn hätte bringen können; die genannte Lehre hätte für ihn Anlass werden müssen, sich mit der Metaphysik zu beschäftigen; metaphysische Studien hätten dann wohl zu der Erkenntnis führen können, dass es kein Ding, also auch keine Seele mit Eigenschaften geben kann. Herbart macht aber darauf aufmerksam, dass die Monadenlehre im Zu-

---

1) Vergl. „Blicke auf die Geschichte der Psychologie seit Descartes“ § 19, H. V. S. 244 ff.

sammenhange mit der Lehre von der prästabilierten Harmonie absichtlich von Wolf umgangen ist; er erinnert an Wolfs Wort: Mea parum refert quid de causa commercii animae cum corpore statuatur. Diese Gleichgültigkeit kann Herbart mit keinem Worte entschuldigen. Sie bedeutet für ihn den Grundfehler, der das ganze System unhaltbar macht. Wie, so ruft er aus, verträgt sich diese Gleichgültigkeit mit dem Unternehmen, in der Psychologie und Metaphysik Hauptwerke zu schreiben (H. V. S. 245). Fassen wir diesen Ausruf als Frage und geben wir mit Herbart die Antwort, so würde dieselbe dahin lauten, dass dieser Standpunkt nur ein völlig unbrauchbares Resultat zur Folge haben kann. Der streng wissenschaftlich verfahrende Herbart missbilligt durchaus eine Philosophie, die zu popularisieren sucht, den sogenannten gesunden Menschenverstand zum Führer in philosophischen Problemen macht.

Wenn das die allgemeinen philosophischen Anschauungen sind, in denen die Philanthropen lebten, so wissen wir im voraus, welche Beurteilung sie bei Herbart finden werden: er wird ihnen die Möglichkeit bestreiten, sich auf dem Gebiete der Pädagogik orientieren zu können, da ihnen das rechte Hülfsmaterial dazu fehlt. Das Urteil muss ferner um so ungünstiger ausfallen, als der besondere pädagogische Führer für die Philanthropen Rousseau ist. Zwar ist im Revisionswerke neben Rousseau auch Locke als Vorgänger bezeichnet, dem die Revisoren gefolgt sein wollen. Aber des ersteren Einfluss ist nach Herbarts richtiger Einsicht der vorwiegende[2]).

Dieses allgemeine Urteil ist zugleich prinzipiell gedacht. Herbart wird abfällig über die Philanthropen sich äussern, wenn er sie an klaren pädagogischen Begriffen misst. Diese Beurteilung wird natürlich nie durch einen anderen Standpunkt völlig aufgehoben werden. Indes wird aber die Betrachtungsweise, welche die Philanthropen innerhalb ihrer Zeit zu verstehen sucht, Modi-

2) Vergl. oben (S. 129), wo Herbart Schwarz einen Vorwurf daraus macht, dass er das Abhängigkeitsverhältnis der Revisoren von Rousseau nicht zur Genüge dargestellt hat. — Uebrigens weist Herbart in der Rezension der Erziehungslehre von Schwarz auf die eigene Abhängigkeitserklärung der Revisoren von Rousseau hin: „Gehen wir weiter zurück bis auf Rousseau, welchem, nebst Locke, in der Vorrede zu Campes grossem Revisionswerke ausdrücklich der Ruhm des Vorgängers beigelegt wird u. s. w.“ W. II. S. 230.

fikationen herbeiführen. Besonders wird dies in der Rezension über die Erziehungslehre von Schwarz der Fall sein, da voraussichtlich jene Art historischer Würdigung, welche wir Herbart schon bei Rousseau anwenden sahen, fortdauern wird. Auch jetzt wird Herbart gegenüber unhistorischer Würdigung eine Art Rettung versuchen, seine Gründe werden dabei mit einem Eingehen auf die treibenden Ideen jener Zeit verbunden sein.

Das Gesagte gilt zunächst mit Rücksicht auf die Beurteilung der Philanthropen als Persönlichkeiten. Schwarz hat Basedow einen Halbgebildeten gescholten, hat ausserdem sein Streben nach gemeinnütziger Sachkenntnis und nach Weltbürgersinn ihm zum Vorwurf gemacht. Darin erkennt Herbart eine ungerechte Beurteilung. Der Tadel, so ist sein Gedanke, hat eine falsche Richtung bekommen. Nicht Basedow hätte so getadelt werden müssen, sondern seine ganze Zeit, in der er lebte. Basedow stand über seiner Zeit, und Herbart benutzt eine von Schwarz gemachte Bemerkung, um mit dessen eigenen Worten seine Anschauung zu beweisen; er erinnert daran, dass Schwarz selber bekannt hat, das Zeitalter habe kaum verstanden, sein Werk historisch zu würdigen. Im Rahmen seiner Zeit betrachtet, verdient daher Basedow nicht den Tadel des Halbgebildeten.

Auch in Hinsicht des Vorwurfs, welchen Schwarz gegen Basedow wegen seines Strebens nach gemeinnütziger Sachkenntnis und Weltbürgersinn erhoben hat, erinnert Herbart an Basedows Zeit, die einen Staatsbürgersinn, wie ihn Schwarz erwartete, nicht ertrug[3]).

Lediglich utilitaristisch sollen nach Schwarz die Philanthropen denken. Jede andere geistige Regung soll durch diese Hauptrichtung ihres Geistes unterdrückt sein. Schwarz zielt damit auf einen Punkt, der für ihn als Theologen von ausschlaggebender Bedeutung ist. Der Geheime Kirchenrat vermisst bei den Philanthropen Kirchlichkeit; dieser Mangel wird derartig verübelt, dass die Möglichkeit ausgeschlossen ist, die sittlichen Ideen derselben richtig zu würdigen. Nun haben die Philanthropen allerdings sich in bewusste Absicht gegen Korrektheit des Bekenntnisses gesetzt; hinter ihnen liegt ja auch die dahin arbeitende Thätigkeit des Pietismus, und die Aufklärung übt gerade in ihrer Zeit ihre

3) W. II. S. 243.

Wirkung aus. Aber dennoch findet Herbart bei ihnen Religion, sittliche Ideen und sittlichen Ernst. Campe war von Schwarz als der Pedant unter den Philanthropen bezeichnet, der es verstand, den Erwerbfleiss über alles zu setzen. Dem gegenüber stellt Herbart die Frage: „Ueber alles? Wenn über Poesie, dann etwa auch über Religion?“ Er selber giebt auch die Antwort: „So kennen wir Campe nicht“[4]). Und weiterhin[5]) wird von Herbart daran erinnert, dass Campe oft gegen die Frivolität seiner Zeit geeifert habe. Diese Erinnerungen stehen im Dienste einer von Herbart ausdrücklich ausgesprochenen Absicht, nämlich Schwarz mit Campe auszusöhnen[6]). Dasselbe Streben tritt noch in Hinsicht auf andere Revisoren zu Tage. Hohl sind für Schwarz die sittlichen Begriffe der Revisoren, in denen er den Geist der christlichen Sittenlehre nicht zu erkennen vermag. Er muss sich aber gefallen lassen, dass Herbart ihm den Vorwurf macht, dass er den Inhalt jener Begriffe überhaupt nicht erkannt hat. Bei näherem, vorurteilsfreiem Eingehen auf dieselben hätte er unmöglich Männern, wie Trapp, Villaume, Gedike, Ehlers und Resewitz den Vorwurf der Hohlheit in Hinsicht der sittlichen Begriffe machen können[7]).

Gehen wir von den Persönlichkeiten der Philanthropen zu ihren Bestrebungen über, so finden wir dasselbe Bemühen bei Herbart, sie historisch zu würdigen. Seine Anschauungen, welche dabei zu Tage treten, lassen sich etwa mit folgenden Strichen skizzieren. Für Herbart müssen die Philanthropen eine ähnliche Beurteilung wie Rousseau erfahren. Hatte letzterer im Emil sich zu seiner Zeit in schroffsten Gegensatz gesetzt und etwas geboten, das so neu erschien, dass man es für Phantasterei und Träumerei halten konnte, so haben auch erstere, als seine Schüler, das Bestreben, etwas anderes zu lehren, als es die bisherige Pädagogik that. Eine vernünftige Erziehung soll die alte ersetzen. Das Alte war in Hinsicht des Erziehungsziels die Unnatur, den Menschen einmal zu einem sklavischen Diener äusserlicher Konvention zu machen,

4) Ibidem.

5) W. II. S. 252.

6) Vergl. W. II. S. 248. „Campe, mit dem wir in anderer Hinsicht den Verfasser zu versöhnen wünschten, scheint in der Ueberschätzung der frühesten Erziehung einen nachteiligen, vielleicht ganz unbewussten Einfluss auf ihn gehabt zu haben.“

7) W. II. S. 252.

andererseits ihm eine Religion aufzudrängen, welche jede Berechtigung der Natur ausschloss; in Ansehung der Erziehungsmittel war es die abergläubische Hoffnung, welche man auf die Wirkung des Katechismus und der Grammatik, des Auswendiglernens und der Schläge, der Etikette und des Französischen setzte[8]). War dies die Unnatur in der Erziehung der oberen Gesellschaftsklassen, so war es nicht minder tadelnswert, wenn in den unteren Klassen an Erziehung so gut wie garnicht gedacht wurde.

Die Philanthropen haben das mit Rousseau gemein, dass auch sie sich stemmen gegen Verkehrtheiten ihrer Zeit. Sie wollen Retter der Menschheit sein wie er, nur mit dem Unterschiede dass sie wirklich ernstlich dieses Werk betreiben. Das ist ihr grosses Verdienst, welches Herbart ihnen unverkürzt erhalten möchte. Er wird ihr Anwalt, wenn man ihnen diesen Ruhm nehmen will; so in der Rezension über eine Schrift des Dr. Ohlert, welche über die Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höheren Einheit und notwendigen Trennung handelt. Herbart hat nach seinen eigenen Worten „das manierirte verkünstelte Wesen der damaligen Erziehung in höheren Ständen, und die rohe Sorglosigkeit in den mittleren und unteren noch zu lebhaft im Gedächtnis, um nicht zu wissen, welche Wohlthat damals Campe, Salzmann u. s. w. dem Zeitalter erzeigten; eine Wohlthat, die noch fortdauert, obgleich sie von manchen jetzt schlecht verdankt wird“[9]).

Von diesem Standpunkte aus weiss Herbart die Einseitigkeiten der Philanthropen zu würdigen. Das Alte, gegen das sich ihre Opposition richtete, war ebenfalls einseitig, deshalb konnte es kaum anders kommen, als dass auch sie in Hinsicht auf das, was sie Neues brachten, einseitig wurden. Dieser allgemeine Gedanke kommt in der besonderen Beurteilung der Salzmannschen Bestrebungen zum Ausdruck. Das Institut dieses ehrwürdigsten Mannes unter den Philanthropen war von Schwarz dahin abgeurteilt worden, dass es in der Einseitigkeit des Philanthropinismus niedergehalten wurde. Herbart giebt dieses Urteil wieder und

---

8) Vergl. dazu die Charakteristik dieser Zeit bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. II. S. 48 ff.

9) W. II. S. 227.

begleitet es mit der Frage: „Gab es etwa keine andere gegenüberstehende Einseitigkeit“ [10])?

Bei weiterer Wiedergabe der Urteile Herbarts über die Philanthropen kommen wir zunächst zu ihrem Erziehungsziele. Wenn für sie die Frage im Vordergrunde steht: Wie wird der Mensch glücklich? so wird, wie schon gesagt, dieser Standpunkt prinzipiell von Herbart verurteilt. Indess darf nicht vergessen werden, dass ihm der Eudämonismus jener Zeit seiner praktischen Bedeutung wegen in einem milderen Lichte erscheint. Er charakterisiert ihn dahin, dass er mässigen und gegen Gott dankbaren Genuss der in der Natur bereiteten Freuden empfahl, auf ein künftiges Dasein hinwies, worin Lohn und Strafe gespendet werde nach Verdienst und Empfänglichkeit; dass diese Lehre von einer mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit den Menschen wahrlich nicht schlecht machte und ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne liess [11]).

Nach diesen Darlegungen stellen wir uns auf den Boden prinzipieller Urteile über die Philanthropen. Gemessen an pädagogischen Prinzipien, wie sie Herbart für richtig erkennt, ist die Frage derselben: Welche Erziehung ist anzuwenden, damit der Mensch wisse, was ihm nützlich und förderlich ist in seinem Streben nach Glückseligkeit? dazu angethan, alle anderen pädagogischen Probleme von vornherein zu verschieben. Das Fundamentalproblem der Erziehung ist nicht erkannt. Es handelt sich in der Erziehung um Bildung des Menschen. Das Problem aber, wie der Mensch gebildet werden kann, ist in jener Frage nicht enthalten. Vielmehr liegt eine Anschauung zu Grunde, welche den Menschen, der erzogen werden soll, dem Wissenswerten gegenüberstellt. Die Erziehung soll eigentlich nichts anderes thun als die vorhandene Trennung des Menschen von dem Wissenswerten aufheben. Der erzogene Mensch ist daher der mit dem Wissenswerten behängte Mensch. Das Hauptinteresse der Philanthropen kommt jetzt in der Frage zum Ausdruck: Was ist wissenswert, dass es dem Zöglinge geboten werden muss? Hatte die alte Pädagogik insonderheit Latein und Katechismus als dasjenige bezeichnet, was der Schüler lernen muss, so wird jetzt dasjenige

10) W. II. S. 243.

11) W. I. S. XVII.

für wissenswert erachtet, was dem Zöglinge nützlich ist. Das Ziel der Erziehung der Philanthropen ist demnach ein Mensch, der sich aus den verschiedenen Wissensgebieten dasjenige angeeignet hat, was ihm dienlich und förderlich ist.

In Herbartscher Kritik müssen demnach die Philanthropen zunächst deswegen getadelt werden, dass sie nicht ab ovo verfahren; sie haben ferner von vornherein den Fehler gemacht, dass sie bei Untersuchung der Frage nach dem Erziehungsziele ihren Ausgangspunkt nicht bei dem Zöglinge nahmen, der erzogen werden soll. Das bedeutet für die geschichtliche Entwicklung einen Rückschritt, denn diese Forderung hatte schon Locke gestellt. Nun ist ja aber auch Rousseau vorwiegend der Führer der Philanthropen, und wir sahen, dass schon er an der Lockeschen Forderung unmerklich vorbeigleitet trotz seines Naturprinzips, dass ihn besonders zu befähigen schien, ihr gerecht zu werden, und trotz des Opfers, das der Erzieher dem Zöglinge bringt, indem er ihm 20 Jahre seines Lebens widmet. Dieser letzte Umstand war der Grund, warum Herbart auch den nötigen Künstlersinn bei Rousseau vermisste. Wenngleich nun auch die Philanthropen nicht so unverhältnismässige Opfer fordern, so wird dennoch von ihnen gesagt, dass sie keine Künstler sind. Wie Rousseau wollten sie die Menschheit retten, Nationen sollten umgeschaffen werden. Nun fehlt ihnen aber der wahre Orientierungspunkt, der einzelne Zögling. So erklärt es sich, dass sie in den entgegengesetzten Fehler wie Rousseau verfallen, sich nur in grossen Instituten gefallen und lieber viele als ausgebildete Zöglinge um sich sehen wollen. Aber auch sie, so urteilt Herbart, „machen ihren feineren Sinn verdächtig“[12], sie sind „ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks“[13]. Die gezeichnete Denkungsweise hat besonders Basedow, ihn trifft daher auch insonderheit der doppelte Tadel Herbarts, dass das Streben der Philanthropen zu wenig auf eine individuelle Bildung gerichtet ist und künstlerischem Wirken nicht entspricht[14].

---

12) „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ W. II. S. 44.

13) A. a. O. W. II. S. 43.

14) Ibidem „Für manche Erzieher, die, ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks, ins Grosse wirken, ohne Kenntnis des bürgerlichen Vereins, Nationen umschaffen wollten, für diese ist hie und da zu viel gethan worden. So war es der Fall bei Basedow und seinem übergrossen philanthropischen Plane.“

Indem die Philanthropen gleichsam den zweiten Schritt vor dem ersten thun, ist es natürlich, dass sie sich gleich vor die Untersuchung der Frage gestellt sehen, was unterrichtet werden soll, und dass diese Frage eigentlich mit dem Prohlem des Erziehungsziels für sie überhaupt zusammenfällt. Den vielen Wissensgebieten gegenüber empfinden sie lebhaft die Schwierigkeit zu entdecken, was von dem Wissenswerten das Wissenswerteste sei[15]. Nun hat allerdings auch bei Herbart der Unterricht eine hervorragende Bedeutung für die Erziehung[16]. Aber seine Entscheidung in Hinsicht des Unterrichtes fällt er erst, nachdem einmal als das Ziel der Erziehung Charakterstärke der Sittlichkeit und gleichschwebendes vielseitiges Interesse bestimmt und nachdem andererseits der psychologische Mechanismus untersucht war. Philosophische, wissenschaftliche Arbeit ging vorauf, ehe die praktische Frage, was gelehrt werden muss, beantwortet wurde. Sie wurde für Herbart das Mittel, sich über die Enge der besondern Erfahrung zu erheben. Aber wissenschaftliche Theorie fehlt den Philanthropen; daher sind sie ausser Stande, den Eindruck der Praxis, die ihnen mit Allgewalt das Gebot aufdrängt, zu lehren, was nützlich ist, zu parallelisieren, und kommen auf empirischem Wege zu einem Erziehungsziele, über welches Herbart das Urteil fällt: „Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des blossen Vorteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle“ (W. I. S. 342. Derselbe Zusammenhang, dem auch die Anmerkung 16 entnommen wurde).

---

15) Man vergl. den populären Vortrag „Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.“ W. I. S. 309. „Diese“ — nämlich die Erziehung — „wird natürlich, wenn nur meine Behauptungen wahr sind, den Menschen mit Vorstellungen zu ernähren suchen; ja sie würde ihn ganz daraus zusammensetzen wollen, wenn die Natur nicht das Meiste schon darüber verfügt hätte, was denn der Mensch vorstellen solle; wenn sie nicht am Ende die Gegenstände hergeben müsste, so wie sie vor allem zuerst das vorstellende Wesen selbst hergeben musste. Indessen die Natur ist gütig, sie ist freigebig und nachgiebig zugleich; und dies ist es, was einem Pestalozzi und Basedow Arbeit schafft.“

16) Vergl. oben die Ausführung unter „Richtlinien für die Erziehungsgeschäfte“ und die einschlägige Bemerkung in der Einleitung zur „Allg. Päd.“ W. I. S. 341 „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht u. s. w.“

Stand in den letzten Ausführungen das Erziehungsziel der Philanthropen im Vordergrunde, so gilt es jetzt, ihre Erziehungsmittel in Herbartscher Beleuchtung zu vergegenwärtigen. Im weiteren Verlaufe unserer Darstellung wird indes die Scheidung zwischen Ziel und Mittel der Erziehung nicht mehr streng innegehalten werden.

Da den Philanthropen das eigentliche Problem der Erziehung, die Bildung des Menschen, nicht deutlich vorschwebte, so haben sie es auch an den allerersten und notwendigsten Untersuchungen über die Erziehungsmittel fehlen lassen. Herbart sagt über sie: „Das, worauf die Erziehung beruht, nämlich die Bildsamkeit der Zöglinge, ist nicht genau untersucht worden; es erscheint den Pädagogen bald zu gross, bald zu klein; es ist nicht einmal erfahrungsmässig nach seinen Gesetzen, Bedingungen, Verschiedenheiten, gehörig beschrieben“ [17]. Selbständige psychologische Untersuchungen sucht man bei den Philanthropen vergebens. Von Rosseau haben sie einen starken Optimismus in Hinsicht der Anlagen des Zöglings übernommen, und ebenso unklar wie bei jenem ist das Verhältnis zwischen dem Höheren, was dem Zöglinge gegeben werden muss, und der Empfänglichkeit, die man bei ihm voraussetzen darf. Ausserdem sind sie kritiklose Anhänger der Wolfschen Seelenvermögentheorie. Der Kampf, welchen Herbart gegen die Seelenkräfte im Interesse der Pädagogik führt, hat daher auch seine Spitze gegen die Philanthropen. Unter ausdrücklicher Nennung des Campeschen Revisionswerkes bekämpft er die Theorie von den Seelenvermögen im 15. Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik [18]. Einige Bände dieses Werkes haben auf Herbart denselben Eindruck gemacht wie ältere medizinische Schriften, „welche voll stecken von Recepten, so dass man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sicheren Arzneischatz vor sich; und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vorteilhafteste Wahl zu treffen“. Das Gesamturteil über die psychologischen Anschauungen, welche zu Grunde liegen, sagt nicht weniger, als dass Herbart sie für falsch hält. Der Inhalt jener Bücher stimmt nicht mit der Wirklichkeit. Und der Grund

17) W. II. S. 243.

18) W. II. S. 343. Man vergl. auch die von Willmann auf derselben Seite in einer Anmerkung beigefügten Ausführungen aus Herbarts „Psych. als Wissenschaft“.

dafür liegt nicht etwa darin, dass die Revisoren keine Erfahrung hatten; sie hatten im Gegenteil eine reiche Erfahrung, aber sie wussten sich in derselben nicht zu orientieren. Die falsche Psychologie veranlasste sie zu glauben, dass hier die Phantasie, dort der Verstand, ein andermal der Wille und wieder ein andermal die praktische Vernunft krank sei. Der wahre Zusammenhang seelischer Vorgänge wurde dadurch verlernt, und die gesammelte Erfahrung unnütz gemacht. Die Pädagogik, welche mit Seelenvermögen rechnet, hat nicht die Vorstellungen zu üben, damit sie zu Kräften werden; sondern ihr ist das sinnlose Problem aufgedrängt, die einzelnen Seelenvermögen sowohl als deren Gesamtheit zu stärken und mit allerlei Fertigkeiten auszurüsten; so ungefähr wie man die Gliedmassen, die Muskeln des Leibes durch Uebung stärkt. Nur falsche Lehren können auf Grund solcher Psychologie in die Pädagogik eindringen. Unser Brief ist daher eine Art Warnung vor denjenigen Ausführungen innerhalb des Revisionswerkes, welche auf falscher Psychologie aufgebaut sind.

Noch ein anderer Gesichtspunkt ist hervorzuheben. Recepte enthalten immer nur einzelne Mittel. Pädagogische Massregeln, welche mit ihnen verglichen werden können, sind ebenfalls nur einzelne Vorschriften, die unter sich keinen Zusammenhang haben. Ein solches Aggregat von pädagogischen Ratschlägen entspricht durchaus dem Aggregat von Seelenvermögen, ist Folge desselben. Aber das gerade ist wieder ein neuer Grund für Herbart, die Seelenvermögentheorie nachdrücklich abzulehnen. Angewandt auf die Pädagogik, fordert sie von dem Erzieher eine solche Menge Rücksichten und Bedenklichkeiten, dass er in steter Furcht schweben muss, eins über dem andern zu vergessen. In dem Masse, wie er seinen Beruf ernst nimmt, wird er bald einsehen, dass es überhaupt unmöglich ist, nach ihr sein Einwirken auf den Zögling einzurichten; wird er es endlich müde, Rezepte verschreibenden Pädagogen zu folgen, so kann daraus nur Vorteil erwachsen, insofern die Anwendung zugleich unrichtiger Massregeln verhindert wird. Derselbe wird noch grösser werden, wenn der Erzieher Besseres an die Stelle zu setzen versteht. Vielleicht ist Herbart selber das Beispiel, wie ein solcher Vorteil entstehen kann. Wenigstens sagt er im dritten Berichte an Herrn v. Steiger, dass die „neuesten Erziehungsschriften“ ihn durch die Menge ihrer Ratschläge

abgeschreckt haben, ihnen zu folgen; und gleich darauf ist er bei seinem Lieblingsthema, dass Homer ein wesentlicher Bildungsfaktor der Jugend sein müsse. Vergleicht man den Bericht an Herrn v. Steiger mit dem 15. Briefe über Psychologie, so wird man den Schluss ziehen dürfen, dass die „neuesten Erziehungsschriften" und Campes Revisionswerk identisch sind [19]).

Gar oft wird aber auch der andere Fall eintreten, wie Herbart glaubt, dass der Erzieher über die Mittel für seine Zwecke überhaupt nicht nachdenkt, sondern so gut wie unvorbereitet ein Geschäft übernimmt, das ihm, als er sich für dasselbe vorzubereiten begann, als undankbar und hoffnungslos erscheinen musste [19a]).

Was endlich den Zögling betrifft, der nach jenen Recepten erzogen werden soll, so ist nicht abzusehen, wie aus der vielfältigen Einwirkung durch den Erzieher ein einheitlicher Charakter hervorgehen soll; fehlt doch das einheitliche Prinzip, aus dem alle Massregeln abgeleitet werden können, um in ihrer vereinigten Anwendung auf den, der erzogen werden soll, wieder ein einheitliches Ganze zu ergeben. Ein klein Wenig hier, ein klein Wenig dort, das ist die Art erzieherischen Wirkens nach dem Revisionswerke. Dieses klein wenig wird nie imstande sein, bedeutende Spuren seines Wirkens zu hinterlassen. Es wird von den Philanthropen nicht energisch der Gedanke aufgenommen, wirklich zu bilden. Diese Empfindung hat wieder schon der junge Herbart gehabt [19b]). Wie das Ziel fehlt, so auch ein konsequentes einheitliches Wirken auf Abzweckung desselben.

Uebrigens konnte die Psychologie bei den Philanthropen nicht zu dem konstitutiven Faktor innerhalb der Erziehungsmassregeln werden, wie Herbart sie dazu machte. Dazu war das Interesse derselben zu sehr auf dasjenige gerichtet, was erlernt werden sollte. Was man dachte und empfand, wenn man da-

---

19) W. I. S. 42.

19a) Ibidem: „Dass man so wenig zeigt, wie Eins durch das Andere geschehen könne, scheint mir ein trauriger Beweis, wie sehr gewöhnlich den Lehrern die Hände gebunden werden, oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen."

19b) Ibidem: „Man möge es ruhig ansehen, von jeder unter den mannigfaltigen strengen Forderungen ein klein wenig gethan, von seinen Erziehungsplänen eine unbedeutende Spur eingedrückt zu haben."

neben auch den Zögling berücksichtigte, war etwas anderes als die bestimmte Absicht, psychologisch zu verfahren. Man wird es als eine Nachwirkung der Rousseauschen Predigt, dass man Kinder keinem Zwange unterwerfen solle, betrachten müssen, wenn die Philanthropen von einem Mitleid mit der Jugend beseelt waren, die so viel Plage zu leiden haben. Damit ist wieder ein Punkt angegeben, der mit dem am Nutzen orientierten Unterrichte für Herbart einer der wesentlichsten im Philanthropinismus ist. Beides vereinigt bildet die Voraussetzung für weitere pädagogische Massregeln desselben [20]).

Die Folgen dieses Standpunktes mussten für die Ausgestaltung pädagogischer Lehren verhängnisvoll werden. Obwohl die Philanthropen auf das Wissenswerte so vorwiegend ihre Aufmerksamkeit richteten, konnte man doch nicht hoffen, dass sie den Anforderungen, welche der Wissensstoff stellt, soweit er angeeignet werden soll, gerecht werden würden [21]); denn sie haben die Wissenschaften, welche gelehrt werden sollen, nicht daraufhin untersucht, was innerhalb derselben Voraussetzung und was Folge ist, um ermitteln zu können, was vorher und was nachher gelehrt werden müsse. Daran hinderte sie eben die sich immer vordrängende Frage: „Was ist dem Zöglinge nützlich? Ohne Zweifel braucht nun im späteren Leben der erzogene Mensch nicht den ganzen Aufbau und Apparat einer einzelnen Wissenschaft, wenn er nicht etwa Fachmann in derselben werden will. Nur dieses oder jenes Einzelne wird im späteren Leben von ihm gefordert werden. Aber das Leben ist mannigfaltig, Wissenschaften verschiedenster Art haben sich gebildet. Aus allen diesen Wissensgebieten wird der Zögling etwas zu lernen haben, und der Pädagoge hat zu erforschen, welches das Einzelne innerhalb der vielen Wissenschaften sei, das im Leben Nutzen bringt. Diese Arbeit wird zunächst einem

20) Vergl. „Umriss päd. Vorl.", §§ 95—104. Hier werden „verschiedene Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts" behandelt; es werden der humanistische, philanthropinistische und daneben Herbarts eigener Standpunkt gewürdigt. In § 97 wird der philanthropinistische Gesichtspunkt mit den Worten charakterisiert: „Es entsteht aber noch eine andere Folge und mit ihr ein anderer Gesichtspunkt. Die Jugend wird bedauert, dass sie so viel Plage erleide. Allerlei Zweifel erwachen, ob man die Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage" u. s. w. W. II. S. 554.

21) Vergl. hierzu § 96 aus „Umriss päd. Vorl.", der auf die Forderungen der Wissenschaften eingeht.

Sammeln gleichen, aber auch ausscheiden muss der Pädagoge können. Von alter Zeit her trägt die Menschheit eine Menge Wissen mit sich, das früher nötig war, jetzt aber unnützer Ballast geworden ist und daher über Bord geworfen werden muss. Hierher gehören die alten Sprachen, die wenigstens als konstitutiver Faktor allgemeiner Bildung keine Berechtigung mehr haben. Indes werden sie nicht gänzlich von den Philanthropen verworfen, noch haben sie in dieser oder jener Hinsicht Nutzen. Herbart beschreibt die Anschauung der Philanthropen über das, was gelehrt werden muss, in seinem Aufsatze „über Pestalozzis neueste Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Ohne jenen Nützlichkeitsstandpunkt zu teilen, fragt auch er: „Was ist nun dieses Dringendste beim Unterrichte? Wo im Gebiete alles dessen, was gelehrt und gelernt werden kann — wo liegt es?" Er fährt dann fort: „Ist es etwa von Allem ein klein Wenig? Ein Wenig Naturgeschichte, ein klein Wenig Geographie, einige Züge aus der Geschichte, einige kleine Notizen von edlen Charakteren, grossen Männern und artigen Kindern; auch ein Bischen politische und Revolutionsmoral; mitunter eine äsopische Fabel; einige kleine Uebungen im Gebrauche des Mir und Mich; einige Namen von Sternen, alten Göttern und chemischen Präparaten; dann und wann ein Rätsel, ein bon mot, ein Rechnungsexempel". Dieses bunte Register glaubt Herbart noch fortsetzen zu können, jedoch bricht er mit den Worten ab: „Sie schenken mir die Fortsetzung des Registers." Das Urteil Herbarts steht nicht fern in demselben Zusammenhange; in diesem „bunten Vorrat" ist die „Folge der Gegenstände" gleichgültig, „denn hier ist in der That nichts Folgendes noch Vorhergehendes, da keins das andere voraussetzt."

Mit diesem Standpunkte der Betrachtung, der es insonderheit mit den zu lernenden Wissenschaften zu thun hat, haben wir sofort den psychologischen zu verbinden, wenn wir Herbarts Gedanken im angegebenen Zusammenhange folgen wollen. Er fährt fort: „Im Gedächtnis, wie im Verstande des Kindes, wird jedes dem andern leicht Platz machen, was seine kleine Einbildungskraft piquant findet, das wird es einige Wochen lang seinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige närrische Kombinationen applaudiert werden; — und über der ersten wirklich interessanten Gelegenheit, die ihm in seiner eigenen Erfahrung

vorkommt, den ganzen Plunder vergessen"[22]. Unmöglich kann das Viele, welches vereinzelt und isoliert dasteht, bleibendes Gut des Zöglings werden; denn zu einer grossen Menge des Einzelnen müsste der Knabe auch eine grosse Menge von Kräften haben[23]. Der Unterricht der Philanthropen über atomistisch nebeneinander liegende Gegenstände wird demnach am besten dadurch als falsch erwiesen werden können, wenn aufgezeigt wird, dass die Seele einfach und einheitlich ist und als Ganzes das in sich begreift, was man mit Verstand, Gemüt, Willen zu beschreiben pflegt. Was der Seele geboten wird, muss daher ebenfalls einheitlich sein und ein Ganzes bilden. Demnach müssen die Wissenschaften, welche der Knabe lernen soll, als Ganzes ihm dargereicht werden. Nun ist es unmöglich, Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange die Kinder zu lehren. Daher hat sich die Erziehung darauf zu beschränken, das Allgemeinste aus den Wissensgebieten dem Zöglinge zu übermitteln; „denn wer das Allgemeine weiss, der weiss von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas"[24], letzterem braucht ersteres nur eingefügt oder untergeordnet zu werden. Diese Unterordnung wird der Zögling später, wenn die Jahre der Erziehung vorüber sind, auch ohne Hülfe selber vollziehen können. Diejenige Erziehung, welche nach diesen Gesichtspunkten verfährt, hat daher mehr im Sinne des wahren Nutzens für den Zögling gearbeitet als die der Philanthropen, ohne doch ihr Verfahren am Utilitätsprinzip orientiert zu haben.

Das Ganze der einzelnen Wissenschaften soll im allgemeinen gelehrt werden, das ist die den Philanthropen entgegengesetzte Forderung Herbarts an den Unterricht. Um aber seine Stellung zu letzteren in Hinsicht des vorliegenden Punktes zu erschöpfen, muss daran erinnert werden, dass es noch nicht genug ist, wenn ein einzelnes Wissensgebiet ein Ganzes bildet. Auch die Wissensgebiete unter sich dürfen nicht vereinzelt dastehen. Auch bei ihnen muss noch gefragt werden, was vorher und nachher kommt. So bedeutet die Reihenfolge der Lehrstoffe, welche Herbart in Ansehung der Teilnahme mit der Odyssee, in An-

22) A. a. O. W. I. S. 91 f.
23) A. a. O. W. I. S. 93.
24) Ibidem.

sehung der Erkenntnis mit dem A. B. C. de Anschauung eröffnet, auch einen Gegensatz zu den Philanthropen.

Es mag endlich noch darauf hingewiesen werden, dass Herbart nicht bloss ein richtiges Nacheinander, sondern in seinem Konzentrationsunterrichte auch ein der Erziehung dienliches Nebeneinander fordert. Vereinigte ihn diese Anschauung mit den Jesuiten, so ist sie andererseits wieder ein Grund, weshalb er sich von den Philanthropen geschieden weiss.

Das Lernen des Nützlichen war von den Philanthropen für notwendig gehalten, aber mit mitleidigem Auge, so sahen wir, betrachteten sie das geplagte Kind, welches sich der Mühe des Lernens unterziehen soll. Schade eigentlich, dass das Kind nicht gleich alles weiss, was es später einmal nötig hat. Genau betrachtet, erscheint die Erziehung als ein Uebel, das allerdings nun einmal notwendig ist. Natürlich erblickt Herbart hier eine arge Verirrung der Begriffe, die zu dem weiteren Irrtume führt, dass derjenige als der beste Pädagoge angesehen wird, der dieses Uebel nach Möglichkeit zu erleichtern vermag[25]. Als Mittel, welche das Lernen erleichtern, werden insonderheit Vermeidung des äusseren Zwanges, sowie interessante Darstellung des zu Erlernenden gefunden. Nun will auch Herbart „versüssen"[26], und auch bei ihm spielt, wie wir schon sahen, dass Interesse eine hervorragende Bedeutung. Aber hier gilt recht eigentlich das Wort: si duo idem faciunt, non idem est.

Einer einschlägigen Notiz Herbarts aus seinen jüngeren Jahren entnehmen wir das allgemeine Urteil, dass die Erleichterungen der Philanthropen künstlich sind[27]. Wenn Herbart hiernach für sich den Anspruch erhebt, dass er im Gegensatze zu den künstlichen Erleichterungsmitteln der Philanthropen solche anwendet, welche sich aus der Natur der Sache ergeben, so

---

25) „Umriss päd. Vorl.", § 99. „Betrachtet man so den Zweck als ein notwendiges Uebel und das Versüssen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung, und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag."

26) Ibidem „Hierbei darf aber nicht unbemerkt bleiben, dass auch dem Versüssen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist."

27) Vergl. Bericht IV an Herrn v. Steiger W. I. S. 56. „Den Hauptvorteil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden."

weist er an einer andern Stelle darauf hin, dass die Philanthropen das Lernen zum Zweck, das Interesse aber zum Mittel machen, während er das Verhältnis umkehrt[28]). Ihm dient das Lernen dazu, damit Interesse aus ihm entstehe; ersteres geht vorüber, aber letzteres soll während des ganzen Lebens dauern. Zur Deutlichmachung dieses Gedankens und seiner Konsequenzen muss an das erinnert werden, was über die Reihenfolge der Lehrstoffe gesagt worden ist. (Siehe oben S. 148.) Es sollte das Allgemeine gelehrt werden. Im gegenwärtigen Zusammenhange führen wir weiter aus, dass derjenige, welcher das Allgemeine weiss, sich vorbereitet findet, das Einzelne nun vollends auszulernen, „er fühlt sich aufgefordert, seine schon angefangene Kenntnis zu erweitern; die schon halb überwundenen Schwierigkeiten schrecken ihn weniger. Zeit und Lust reichen ihm eher hin. Seine Aufmerksamkeit ist jedem Gegenstande genommen, an dem er Bekanntes und Neues verknüpft findet. Der offene Eingang in geheimes Dunkel lockt, hineinzutreten und nachzuforschen“[29]). Ein Unterricht, dem nachgerühmt werden kann, dass er diese Wirkung hervorruft, ist in der That interessant, und zwar nicht durch künstliche Mittel, sondern durch sich selbst. Dieses natürliche Erleichterungsmittel ist aber von den Philanthropen damit abgelehnt, dass sie nur Einzelnes lehren. Wie dasselbe keine Verknüpfung innerhalb der bereits angeeigneten Vorstellungen hat, so fehlt ihm auch jede Beziehung zu solchen Vorstellungen, welche noch angeeignet werden sollen. Jedes Neue muss im Grunde dieselbe Schwierigkeit verursachen wie alles andere, das bis dahin dem Kinde zum Lernen geboten war. Es fehlt die Leibnizsche tendance d'une perception à l'autre. Die Vorstellungen sind keine Kraft geworden, sie gleichen eher einem aufgespeicherten toten Vorrate, den man je nach Umständen fortwerfen kann.

Herbart mag seinen Gegensatz zu dem auf Vereinzelung abzielenden Unterrichtsverfahren selber an einem bestimmten Beispiele beleuchten. Nach seinen eigenen Worten ist dieses Beispiel, welches wir dem Zusammenhange von Anmerkung 28

---

28) „Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung“ W. II. S. 81.

29) „Ueber Pestalozzis neueste Schrift“ W. I. S. 93.

(vorige Seite) entnehmen, derartig, dass es statt aller anderen dienen kann. „Gedike schrieb unter mehrern Chrestomathien auch eine griechische, und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke, nichts Grosses und Ganzes. Ich dagegen las vor zwanzig Jahren mit acht- und neunjährigen Knaben die Odyssee; und ich lasse sie jetzt fortwährend in dem mir anvertrauten pädagogischen Seminarium mit Kindern desselben Alters lesen, die zuvor auch nicht den kleinsten Satz im Griechischen hatten erklären hören. Natürlicherweise sind nun die ersten Zeilen in Gedikes Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger, als die ersten Verse des Homer; und überdies sind die Knaben, welchen Gedike seine Chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem Alter, wie diejenigen, welche bei mir schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben. Es scheint also, als hätte jener weit besser dafür gesorgt, als ich, dass der Unterricht in der genannten Sprache interressant sein möge. Allein der Unterschied liegt in dem Interesse, was die Lektüre zurücklässt. Homer erregt die Aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am Ende eine solche Spannung in dem kindlichen Gemüte hervor, wie man sie nur von irgend einem Buche in der Welt erwarten kann; und von dieser Spannung bleibt fortdauernd ein grosser Eindruck zurück, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Literatur verschmelzen. Gedike's Chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäss der Absicht des Verfassers, Vokabeln und grammatische Formen. Mit anderen Chrestomathien verhält es sich ebenso."

Die natürlichen Hülfsmittel haben die Philanthropen verschmäht und künstliche an die Stelle gesetzt. Auch letztere verwirft Herbart nicht absolut, im Gegenteil wendet er sie reichlich an, wo andere pädagogische Erwägungen es nicht verbieten[30]).

---

30) W. II. S. 555: „So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt, so nötig ist es oft, in Fällen, wo Etwas nicht schwer ist, aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste missraten macht. Dies gilt

Aber die Philanthropen haben sie in einer Weise angewandt, dass sie schädlich wirken. Bei ihrer spielenden und tändelnden Art erfährt die Jugend nicht, was sie vermag. Kraftlos erscheinen Herbart „die neumodisch Erzogenen"[31]).

Es ist so sehr im Einklange mit Herbarts Gesamtanschauung, die spielende Art der Philanthropen zu verurteilen, dass es nicht irre machen darf, wenn in der Bremer Gastvorlesung über Pestalozzi aus dem Jahre 1804 die „unterhaltende Methode", welche sich von Basedow herschreibt, als Ergänzung der schweren Pestalozzischen Methode bezeichnet wird. Willmann macht mit Recht darauf aufmerksam, dass das Herbarts ernstliche Meinung nicht ist[32]). Zu näherer Erklärung sei noch daran erinnert, dass der genannte Vortrag sich selber ein populäres Gepräge giebt; insonderheit geschieht es neben anderen Worten durch die Bemerkung: „Ich habe wohl lange genug philosophiert, wenigstens für eine Gelegenheit, die keine Gelegenheit ist zum Beweisen, sondern zum Behaupten"[33]). Es hätte zu weit geführt, in wissenschaftlicher Form sich zu äussern. Die gröbsten Irrtümer galt es zu beseitigen. Es fiel beim Bekanntwerden der Pestalozzischen Methode am meisten in die Augen und bildete den Gegenstand der Debatte, dass sie eine schwerfällige, uninteressante Form hatte; durch das Gegenteil unterschied und empfahl sich die Basedowsche Methode, und es mochte vielen so scheinen, als sei Pestalozzi im Verhältnis zu Basedow ein Rückschritt. Man hatte in Bremen darüber diskutiert, ob „Pestalozzis Formeln" oder die „freundliche bunte Unterhaltung, die man nur eben so glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute"[34]), zweckmässiger sei. Damit waren dem populären Vortrage die Wege vorgezeichnet. Pestalozzi, den man mit misstrauischen Augen ansah, galt es, zu verteidigen; es musste die innere Berechtigung einer schwer scheinenden Unterrichtsmethode nach-

---

am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung und dergl."

Es sei ferner auf Willmanns Anmerkung 47, welche er zu der angeführten Stelle macht, verwiesen.

31) Bericht III an Herrn v. Steiger. W. I. S. 41.

32) W. I. S. 301.

33) W. I. S. 309.

34) W. I. S. 305.

gewiesen werden. Daher führt Herbart aus, dass Pestalozzi in die Schule eingeführt werden muss; seine Strenge und sein Ernst sind notwendig, ergeben sich aus psychologischen Wahrheiten. Hat man nun seine Methode eingeführt, dann mag man auch Erleichterungen einführen, und um an die speziellen Verhältnisse Bremens anzuknüpfen, sagt Herbart, dass man jene unterhaltende Methode zur Ergänzung aufnehmen kann, welche sich von Basedow herschreibt.

Um Langeweile zu verscheuchen, wandten die Philanthropen künstliche Erleichterungsmittel an. Sie schnitten damit die Erörterung eines Problems an, das für die Pädagogik von grösster Wichtigkeit ist, nämlich das Problem, wie Aufmerksamkeit zu erwecken ist. Ihre Lösung war falsch. Indes darf nicht unerwähnt bleiben, dass ein Philanthrop bei Herbart genannt wird, welcher dennoch die pädagogische Sache in diesem Punkte gefördert hat; es ist Rochow. Niemeyer hatte in seiner Pädagogik in dem Kapitel „von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandesübungen“ dem verehrungswürdigen Domherrn von Rochow das Verdienst zugeschrieben, auf die Bedeutung der Aufmerksamkeit in den Volksschulen hingewiesen zu haben, und Herbart eignet sich das Urteil voll und ganz an[35].

Blickt man auf die historische Entwicklung, so verlief sie in der Weise, dass von den Philanthropen die Erweckung der Aufmerksamkeit deutlich als Problem der Pädagogik empfunden wurde; bei Herbart ist dasselbe — die einzelnen Zwischenetappen können hier füglich noch nicht genannt werden, da auf sie gelegentlich noch mit einem Worte eingegangen werden muss — soweit gefördert, dass es in seiner Lehre vom analytischeen und synthetischen Unterrichte eine Lösung fand.

Wenn wir hier abbrechen und zu Pestalozzi übergehen, so finden wir die abschliessenden Worte am besten in Herbarts summarischer Kritik über zwei Erscheinungen in der Geschichte der Pädagogik des Zeitabschnittes, welcher uns zuletzt beschäftigt hat, nämlich über das dessauische Philanthrop in und über Campes Revisionswerk. In gegenseitiger Ergänzung stellt das erstere die philanthropische Pädagogik in der Praxis, das zweite in der

---

35) W. II. S. 562.

Theorie dar. Das dessauische Philanthropin nennt Herbart verschollen und stellt die Forderung, man solle endlich von ihm schweigen, wenn man sich über pädagogische Fragen und Probleme orientieren wolle[36]). Von dem Revisionswerke sagt er, es genüge nicht mehr in seiner Zeit[37]). Mit diesen Worten wird fast der ganze Philanthropinismus zu den Toten geworfen. Die Zeit, welcher der Philanthropinismus angehört, ist vorüber, er hatte nicht die Lebenskraft, welche nötig war, damit er seine Zeit hätte überdauern können; denn seine Kraft waren die besondern Verhältnisse seiner Zeit. Seine Kurzlebigkeit hat seinen Grund darin, dass er lediglich auf Erfahrung beruhte. Ihm fehlt das philosophische Komplement, das, selber über den Zeiten schwebend, ihm einen zeitloseren Charakter hätte geben können.

2) Pestalozzi.

1. Ueber die Stellungnahme Herbarts zu Pestalozzi, dem Aufklärer und Philanthropen im edelsten Sinne des Wortes, fliessen die Quellen reichlich. Wir sind nicht bloss auf kurze Hinweise angewiesen, welche Herbart innerhalb seiner Schriften macht; auch in längeren Aufsätzen giebt Herbart seiner Anschauung über Pestalozzis Pädagogik Ausdruck. Es gehört hierher der Aufsatz „über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Derselbe ist drei Frauen gewidmet, der Frau seines Freundes Smidt, der Frau des Kaufmann Noltenius und der Frau Senator Kastendyk. Er wurde schon in der bisherigen Darstellung mehrfach genannt. Ferner ist zu nennen „Pestalozzis

---

36) „Kurze Encyklopädie der Phil." W. II. S. 470.

37) W. II. S. 506, Anmerkung und H. XI. S. 421. „So gewiss die Philosophie von der Bestimmung und der Natur des Menschen zu reden hat: eben so gewiss steht es fest, dass die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muss. Sie soll es sein, weil der Mensch zur Tugend, im ganzen und reichen Sinne des Wortes soll erzogen werden; sie muss es sein, weil, ohne die Natur des Menschen zu kennen, man über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt. Letzteres macht sich besonders in unserem so schwankenden Zeitalter sichtbar, wo die Erfahrungen der früheren Zeit von Umständen abhingen, die sich mehr und mehr verändern; so dass eine frühere Erfahrungsweisheit, sofern sie aus der Beobachtung der Menschen, wie sie waren, abgezogen wurde, bald sehr ungenügend werden kann. Wer daran nicht glaubt, schlage das campe'sche Revisionswerk auf, und frage sich, ob das Werk wohl heute noch so würde geschrieben werden?"

Idee eines A. B. C. der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“ aus dem Jahre 1802. Diese Schrift erschien in zweiter Ausgabe im Jahre 1804 in mehrfacher Veränderung und unter dem Titel: „Pestalozzis Idee eines A. B. C. der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt“; in dieser neuen Gestalt hat die Schrift eine Nachschrift erhalten, welche den uns schon bekannten Aufsatz „über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ einführt. Endlich werden wir auch wieder auf die Gastvorlesung in Bremen „über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode“ einzugehen haben.

2. Suchen wir zunächt uns Pestalozzis Persönlichkeit in Herbarts Beurteilung zu vergegenwärtigen. Herbart lernte Pestalozzi persönlich kennen, indem er zweimal mit ihm zusammenkam; er traf ihn das erste Mal in Zürich, das zweite Mal in Burgdorf, wo Pestalozzi seit dem Herbste 1799 als Lehrergehülfe des Schulmeisters Dysli wirkte. Während seines Besuches in Burgdorf war es Herbart vergönnt, Pestalozzi in seiner Thätigkeit als Lehrer zu sehen. Die Eindrücke, welche er hier erhielt, waren sehr lebhaft und wirkten lange nach. Das Bild, welches er in Burgdorf sah: Pestalozzi in seiner Schulstube, bleibt in seiner Erinnerung haften, auch als er die Schweiz verlässt. In Bremen, wo er bald darauf seinen Aufenthaltsort nimmt, teilt er von dem Eindrucke mit, den Pestalozzi auf ihn gemacht hat. Der im ganzen vielleicht kühle und leidenschaftslose Herbart wird warm, wenn er sein Erinnerungsbild aufrollt. Der Eingang seines Aufsatzes über Pestalozzi, der seinen drei Freundinnen gewidmet ist[1]), giebt uns die Möglichkeit, Schlüsse zu ziehen, in welcher Weise Herbart Pestalozzis gedacht hat. Herbart beginnt mit den Worten: „Es ist in unsern Händen, das lang erwartete Buch; wird nun der schöne Glaube, mit dem Sie deuteten, was ich Ihnen von Pestalozzi und seinem Unternehmen erzählen konnte, — wird er sich bestätigt oder getäuscht finden“? Herbart hat Pestalozzi als das pädagogische Genie dargestellt, von dem man vieles erwarten dürfe; er hat seine Zuhörer begierig gemacht auf die schriftliche Darstellung der pädagogischen Gedanken von dem

---

1) W. I. S. 87 f.

Autor selber. Die Erwartung, mit der sie an das nun endlich erschienene Buch herantreten, ist sehr gross. Herbart selber hat sich sogleich in dasselbe vertieft und fühlt sich veranlasst, der Schrift Pestalozzis ein Wort der Erklärung beizugeben; es ist fast, als handele es sich um seine eigene Sache. Ein schon oberflächlicher Blick hat Herbart gezeigt, dass Pestalozzi es hinsichtlich der Form hat fehlen lassen. Das Buch liesst sich nicht leicht genug; und es wäre vielleicht die Gefahr vorhanden, dass die mangelnde Form den Kern nicht zur Geltung kommen liesse. Herbart möchte daher seine Leser gleich in die Mitte der Sache, um die es sich handelt, hineinführen, möchte dazu anleiten, dass zunächst die Sache und nicht erst der Ausdruck beurteilt werde. Trotzdem führt Herbart nicht gleich in die Mitte, von wo aus alles verständlich wird; weiter unten erst lesen wir: „Das Heil des Volkes ist Pestalozzis Ziel; das Heil des gemeinen, rohen Volkes. Um die wollte er sich bekümmern; um die sich die Wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häusern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes“ [2]). Vorher erinnert er an Pestalozzis Persönlichkeit und an seine Thätigkeit in der Schulstube. Er macht darauf aufmerksam, dass hier ein sechzigjähriger Mann schreibt, dass derselbe voll bittern Schmerzes über die Zeichen seiner Zeit und über die Leiden seines Volkes sich in die unterste Volksklasse drängt, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren; dass er dabei mit einer Gewalt und einer Selbstverleugnung verfährt, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend. Pestalozzi hat deshalb Kraftworte hingegossen, wo man eine kühle und präzise Beschreibung pädagogischer Versuche erwartet. Herbart hat Pestalozzi als einen Mann des Herzens, weniger des Verstandes kennen gelernt. Er nennt ihn den freundlichen, liebreichen Mann, der alles Menschliche so menschlich grüsst, dessen erstes Wort jedem Fremden zu sagen scheint: Hier finde ein Herz, wer eins zu finden verdient.

Es ist, als wollte Herbart sagen: Man muss diesen Mann unterrichten gesehen haben, um ihn als Persönlichkeit verstehen und würdigen zu können, denn mit den Worten: „Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube. Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal auffrischen“ beginnt er eine Erzählung, wie er Pesta-

---

2) W. I. 91 a. a. O.

lozzi beim Unterrichte hat beobachten dürfen. Demnach soll Pestalozzis Persönlichkeit einmal zur Erklärung seiner Pädagogik dienen, andererseits soll letztere aber auch grade das Verständnis der Persönlichkeit ermöglichen. Man hat erst dann ein wahres Bild von Pestalozzi, wenn man ihn im Kreise seiner Schulkinder, in dem besondern Milieu seiner pädagogischen Bestrebungen vor sich sieht.

Herbart sollte in Burgdorf ein Experiment sehen. Dazu wurden Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend in die Schule gerufen. Herbart hatte gefürchtet, sie würden misslaunig sein, aber sie kamen ohne eine Spur von Widerwillen und waren lebendig thätig bis zum Ende des Unterrichts. Die ganze Schule sprach zugleich, daraus entstand kein Geräusch, vielmehr war es ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich wie ein taktmässiger Chor und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt heftend auf das, was eben gelernt wurde, dass Herbart beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden.

Zwar hat der Lehrer das unverständlichste Organ von der Welt, aber die Aussprache that dem Ohre Herbarts wohl.

Keines der Kinder schweigt, Herbart überzeugte sich selber davon, indem er hinter ihnen herumging und horchte.

War der Mund der Kinder in rastloser Thätigkeit, so nicht minder ihre Hände, in denen sich andauernd während des Auswendiglernens durchsichtige Hornblättchen mit eingeritzten Buchstaben bewegten. Der Mund sprach, aber zugleich war auch die Hand beschäftigt, Figuren auf Tafeln zu zeichnen und dieselben nach dem Hornblättchen zu korrigieren.

Herbart überkommen in Hinsicht des vielen Auswendiglernens einige Bedenken und Zweifel. Zwar steht er schon damals auf dem Standpunkte, dass nicht Spielereien Lust am Unterrichte erwecken dürfen, sondern dass vielmehr das klare Auffassen die einzige und ächte Würze des Unterrichtes sei. Indess macht ihn doch das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen und Definitionen stutzig; hinzu kommt noch die anscheinende Sorglosigkeit, ob das, was gelernt wird, auch verstanden sei. Aber Pestalozzi hat auf seine Frage die Gegenfrage gestellt: Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und

munter lernen? Diese Munterkeit hatte Herbart gesehen, er kann sie sich nicht erklären, wenn er nicht innere Geistesthätigkeit annimmt; aber er fügt hinzu: „Doch war das Annehmen mehr Glaube als Einsicht". Dieses Wort kennzeichnet die ursprüngliche Stellung Herbarts zu Pestalozzi. Die Persönlichkeit desselben im Rahmen ihrer pädagogischen Thätigkeit hat auf ihn einen derartigen Eindruck gemacht, dass er an dem, was er sagt nicht ohne weiteres vorübergeht, mag es ihm auch anfangs unverständlich erscheinen; er nimmt es zunächst hin, um es dann im geistigen Verarbeiten zu prüfen. Er hat den Glauben an Pestalozzi, dass er das Richtige fühle, es gilt nur näher zu untersuchen und wissenschaftlich zu präzisieren; es gilt von den eigentümlichen, besonderen Verhältnisse Pestalozzis zu abstrahieren, um das allgemein Gültige zu finden. Von diesem Gesichtspunkte aus ist Herbarts schriftstellerische Thätigkeit, aus welcher die obengenannten Aufsätze hervorgehen, zu verstehen.

Aehnliche Gedanken bringt Herbart über Pestalozzi in seinem in Bremen gehaltenen Vortrage. Es wird gesagt, dass die Pädagogik im Kopfe Pestalozzis mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammenhängt, die er nie deutlich ausspricht. Pestalozzi wird das Genie genannt, das sich schwer aus der Menge seiner Gedanken herausfinden kann, das obendrein noch das Unglück hat, erst im Alter seine schriftstellerische Thätigkeit für die Pädagogik zu beginnen. Ausserdem fehlt es Pestalozzi an den nötigeu wissenschaftlichen Hülfsmitteln und zugleich an der erforderlichen Kaltblütigkeit dieselben zu gebrauchen. Hiermit konstatiert Herbart wieder eine Disharmonie zwischen Form und Inhalt bei Pestalozzi, welche durch seine Persönlichkeit hervorgerufen ist. Demjenigen, der Pestalozzis Bestrebungen richtig würdigen will, ist abermals zur Pflicht gemacht, auf seine Persönlichkeit nachdrücklich Rücksicht zu nehmen[3]).

Es genügt jedoch noch nicht, dass man seinen Blick auf Pestalozzis Persönlichkeit gerichtet habe, man muss auch noch seine lokale Umgebung beachten. Herbart betont nachdrücklich, dass Pestalozzi das Heil des gemeinen und rohen Volkes fördern will[4]). Das Ganze seiner Erziehungspläne muss daher rauh und

---

3) A. a. O. W. I. S. 303 f.
4) W. I. S. 91.

plump, die Lehrart roh und für Menschen aus höheren Ständen geschmacklos erscheinen, da kein Raum für feinere Herzensbildung gelassen ist. Hinzu kommt noch, dass Pestalozzi sein Augenmerk auf das gemeine Volk richtet, soweit es sich in Not befindet. Er spricht von Bettlerskindern. Man hat sich an Pestalozzis Thätigkeit in Stanz zu erinnern. Das Ideal der Bildung solcher Waisen und Kinder armer Eltern, wie sie damals zu ihm kamen, schwebt ihm vor, und er formuliert es dahin, dass es Feldbau, Fabrik und Handlung umfassen soll. Dafür müssen sie tüchtig gemacht werden, wenn man ihrer ersten Not abhelfen will. Herbart erinnert daran, dass damit eine schwere Aufgabe gestellt ist, und dass nur wenige sich finden, welche dieselbe lösen möchten, denn niemand will in die Sphäre des Volkes hinabsteigen. Die Retter müssen also in der untersten Schicht selber sich finden, für solche, welche dem gemeinen Volke selber angehören, verfasst Pestalozzi Schriften, welche für das Rettungswerk Anleitung geben sollen. Ganz unwissenden Lehrern und Eltern will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne von dem, was ihr Eigentum ist, etwas hinzuzuthun, Die Hebel welche er bietet, müssen daher derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen [5]).

Zugleich empfindet Pestalozzi, dass die Not gross ist; darum muss schnelle Hülfe gebracht werden. Darnach handelt Pestalozzi, und Herbart schildert diese Thätigkeit mit den Worten: „Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste“ [6]).

Nach allem erscheint Pestalozzi Herbart als der freundliche, liebreiche Mann. Vor Herbarts geistigem Auge steht Pestalozzi, voll bittern Schmerzes über die Zeichen seiner Zeit und über die Leiden seines Volkes; Pestalozzi, der sechzigjährige Mann, den der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend treibt; Pestalozzi, das gedankenreiche Genie, welches sich aber aus der Menge der angehäuften Ideen und Absichten nicht mehr herausfinden kann; Pestalozzi ohne wissenschaftliche Hülfsmittel und ohne die nötige Kaltblütigkeit, um das wissenschaftliche Hand-

---

5) Ibidem.
6) Ibidem.

werkszeug gebrauchen zu können. Pestalozzi, umgeben von Bettlerskindern; Pestalozzi endlich in der Schulklasse, äusserlich eine schwerfällige Unterrichtsform anwendend und doch Aufmerksamkeit und Interesse der Kinder anfachend und erhaltend. Soviel Verschiedenes mit diesen Bildern angegeben ist, soviel verschiedene Momente hat nach Herbart derjenige sich zu vergegenwärtigen, welcher Pestalozzi richtig würdigen will. Damit schafft Herbart die Voraussetzungen für eine echt historische Würdigung einer hervorragenden Persönlichkeit auf pädagogischem Gebiete.

3. Wie steht es nun in Hinsicht der sachlichen Beurteilung, welche Pestalozzi durch Herbart erfährt? Das Verfahren, welches wir bei Beantwortung dieser Frage einschlagen werden, muss sich unterscheiden von der im allgemeinen hisher stets angewandten Art. Diese Aenderung ruht nicht auf Willkür, sondern ist einmal durch Pestalozzis Eigenart und zweitens durch die seiner Eigentümlichkeit konforme Art Herbartscher Würdigung bedingt. Herbart sieht in Pestalozzi das Genie, welches aus seiner Gedankenfülle ohne System mitteilt. Er nimmt deshalb auch nicht aus einem Systeme, sei es nun philosophischer oder pädagogischer Art, die Orientierungspunkte für Pestalozzi. Diesen Standpunkt hält er für falsch und weist ihn zurück, wo er angewandt wird; so in dem Falle, wo Herr Ith Pestalozzis Ideen mit Kantschen Grundsätzen erläutert, und ebenso in dem anderen Falle, wo Johannsen Fichte hereinzieht (vergl. W. I. S. 265). Es sind, wie schon gesagt, besondere Verhältnisse, unter denen Pestalozzis Gedanken entstehen. Herbart stellt sich nun auf denselben Punkt, auf welchem auch Pestalozzi steht, bemüht sich, seine Absichten klar und durchsichtig zu machen und dieselben nach Entkleidung ihrer besonderen Form auf einen allgemeinen Ausdruck zu bringen. Für uns erwächst daraus die Pflicht, Herbart in seiner Verarbeitung Pestalozzischer Gedanken zu folgen.

Beachten wir genau, was Herbart mit seinem den drei Frauen gewidmeten Aufsatze bezweckt. Die Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, bespricht die Erziehungssorgen, welche im Hinblick auf Bettlerskinder erstehen. Herbart wendet sich aber an Damen der ersten Gesellschaft der freien Hansastadt Bremen, denen die Erziehungssorgen eigener Kinder am Herzen liegt; und er thut es doch nur in der Absicht, weil er sie auf eine Schrift aufmerksam machen will, die ihnen in ihren Erziehungs-

sorgen helfen kann. Für Hütten hat Pestalozzi geschrieben, aber die Brauchbarkeit auch für Patrizierhäuser einer alten Handelsstadt will Herbart nachweisen. Das Besondere muss jetzt fallen, und das Allgemeine heraustreten. Natürlich muss in diese Darstellung, welche zwei zunächst noch weit voneinander stehende Erziehungsarten einander näher rücken will, viel von Herbarts eigenen Gedenken verflochten werden.

In Ausführung seiner Absicht thut Herbart den ersten Schritt, wenn er es rügt, dass durch ihren Titel die Pestalozzische Schrift unmittelbar Frauen in die Hände gespielt wird[7]). Sie gehört vielmehr in die Hände derjenigen Männer, welche auf die Errichtung der untersten Schulen und auf Eltern von den untersten Ständen Einfluss haben.

Mit Hülfe einer Schlussfolgerung gelangt Herbart dann gleich bis zu den besonderen Verhältnissen der Adressaten seines Aufsatzes. Für die notwendigsten Bedürfnisse will Pestalozzis Schrift sorgen. Sorgt sie aber für die notwendigsten, so sorgt sie auch für die allgemeinsten; sorgt sie für die allgemeinsten, so sorgt sie auch für die Bedürfnisse der höheren Stände. Nach dieser Schlussfolgerung wird ausgeführt, dass Pestalozzi das Notwendigste des Unterrichtes nicht wie Basedow in seinem Elementarwerk findet, welches von allem ein klein Wenig bietet. Vielmehr sucht Pestalozzi nach einem Prinzip, aus welchem mit Konsequenz sich ergiebt, was der Unterricht zu bieten hat. Herbart denkt bei seinem Berichte wohl besonders an die Briefe 4 und folgende in Pestalozzis Buch, welche zum Ausdruck bringen, dass Pestalozzi an Stelle der atomistischen Art, nach welcher Einzelnes unverbunden nebeneinander liegt, ein mehr dynamisches Verhältnis anstrebt[8]).

---

7) W. I. S. 91: „Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.“

8) Vergl. Brief IV in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ „Ich suchte nun die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unterwerfen werden muss, aufzufinden; ich wusste, dass sie mit denjenigen der physisch sinnlichen Natur die nämlichen sein mussten, und glaubte, in ihnen den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemein psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen lasse.“ Den Erfolg seines Suchens beschreibt Pestalozzi in Brief VI, wo er sagt, dass ihm einst, wie ein deus ew machina der Gedanke gekommen sei, dass die Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse von Form, Zahl und Sprache ausgehe.

Fleissiger als Basedow, der eigentlich nur riet, hat Pestalozzi nach dem Notwendigsten gesucht. Wenn er es hat fehlen lassen, so hat es nicht am Fleisse des Suchens, sondern an der klaren Darstellung dessen, was er gefunden hat, gefehlt. Herbart fürchtet, dass Pestalozzi es denen seiner Leser, welche seiner Belehrung noch bedürfen, zu schnell verraten habe, als dass es ihnen einleuchten sollte [9]). Er holt daher weiter aus und teilt das, was dem Menschen notwendig ist, in Bedürfnisse seiner physischen und Bedürfnisse seiner moralischen Natur. In die erste Klasse verlegt er Pestalozzis Feldbau, Fabrik und Handlung und fügt noch jede andere Brotkunst oder Brotwissenschaft hinzu; die zweite soll Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Pflichten enthalten. Hier liegt im Keime schon Herbarts spätere Unterscheidung von Kenntnis und Teilnahme vor. Sie tritt also in einem Zusammenhange auf, in welchem die Pestalozzischen Grundanschauungen über das Notwendigste des Unterrichts verdeutlicht werden sollen. Verglichen mit Pestalozzis Feldbau, Fabrik und Handlung, bedeutet Herbarts Schema, welchem das Notwendigste und Allgemeinste eingegliedert werden soll, eine Erweiterung, die in dem Masse umfangreicher ist, als der Kreis der Menschen, deren notwendigtste Bedürfnisse aufgesucht werden sollen, erweitert wurde.

Für die festgestellten Bedürfnisse kann die Schule nur das Allgemeinste, Allerhülfreichste thun. Worin besteht dieses? Die Antwort auf diese Frage wird von Herbart mit den Werten eingeleitet: „Natur und Menschen umgaben das Kind beständig, umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung.“ Die Geistesnahrung, welche dem Kinde durch Natur und Menschen in täglicher Erfahrung geboten werden, ist die natürlichste. Es wäre thöricht, wollte man dieselbe durch eine ferne, fremdartige ersetzen. Geistesnahrung, welche durch Mitteilungen über afrikanische Löwen, über römische Kaiser, über Berge im Monde, über Engel im Himmel dem Kinde geboten würde, wäre fremdartig und daher zu verwerfen. Damit soll jedoch nicht gesagt werden, dass afrikanische Löwen u. s. w. überhaupt aus dem Unterrichte verbannt werden müssen. Sie sollen nur erst dann in Frage kommen, wenn für das Alltägliche gesorgt ist. Ihre spätere Zuordnung und Anfüg-

9) W. I. S. 92.

ung soll in der Weise geschehen, dass das Alltägliche das Fundament bleibe; letzteres soll durch sie beleuchtet, aufgefrischt und ergänzt werden. Es braucht kaum noch eines besonderen Hinweises darauf, dass diese Ausführungen, zu denen Pestalozzi den Anlass giebt, auf gleicher Linie mit den Erörterungen Herbarts aus späterer Zeit stehen, welche den Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang bezeichnen.

Bis dahin ist das Alltägliche als das Notwendigste des Unterrichtes gefunden worden. Dennoch aber soll der Unterricht nicht etwa dieses Alltägliche dem Kinde vermitteln. Voraussichtlich würde der Unterricht, wenn er sich diese Aufgabe stellte, dieselbe nicht erfüllen können. Es muss daher für ihn noch etwas Notwendigeres geben als das Alltägliche. Wenn von dem Alltäglichen, welches durch die Erfahrung geboten wird, bisher die Rede war, so musste dabei immer an etwas Sachliches gedacht werden. Das Allernotwendigste besteht nun aber nieht in etwas Materiellem, sondern ist formeller Art; es besteht darin, dass die tägliche Erfahrung des Kindes, des Knabens, des Jünglings, des Mannes bei ihm stets offene Pforten habe, gebahnte Wege zu Kopf und Herz finde, um Zunge und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert. Hiermit hat Herbart allerdings ein Bedürfnis konstatiert, welches Bettlerskinder mit Patrizier-Söhnen und -Töchtern gemein haben.

Sind nun aber die Pforten nicht ohnehin schon offen, die Wege ohnehin schon gebahnt bei jedem, der seine von Natur ihm verliehenen Sinne hat? Die Antwort hat Pestalozzi mit nein gegeben; und Herbart folgt ihm. Zwar sucht sich die Aussenwelt durch Auge und Ohr von selber Zugang zu dem Kinde, aber wegen ihrer Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit wird ihr der Eintritt schwer, ja unmöglich. Nur vereinzelt, zerlegt in seine Teile, findet die Aussenwelt wirklich Eingang. Dieses Zerlegen und Vereinzelnen ist Sache des Menschen; hat er dazu nicht die Fähigkeit, so sind für ihn Natur und Menschen als Quellen geistiger Nahrung nicht vorhanden. Diese Thatsache stellt an den Unterricht die Fundamentalforderung, die Sinne zu üben und zu bilden. Ist aber das Hindernis der Bildung gehoben, welches in mangelnder Ausbildung der Sinne besteht, so gilt es noch ein zweites zu heben; das ist der Mangel der Sprache. „Wer ist“, so fragt Herbart, „von der Wohlthat belehrender Unterhaltung

gewisser ausgeschlossen, als wer den Ausdruck nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag! Selbst der gebildete Mann, findet er je ein Ende in dem Studium der Sprache, dieser Schöpferin alles Umgangs, aller Gesellschaft?" Und endlich wird dem Kinde noch ein wichtiges Hülfsmittel geboten, sich in den mannigfaltigen Formen und Zusammensetzungen selbst des gemeinen täglichen Lebens zu orientieren durch Uebung im Gebrauch der Zahlen. So berichtet Herbart über die Pestalozzischen Termini: Zahl, Form und Sprache. In Anschauung ihrer Bedeutung hob sich für Pestalozzi aus den drei Elementarmitteln der Verdeutlichung unserer Anschauungskenntnisse die Form als die wichtigste heraus. Dieselbe hat zur Voraussetzung ein A B C der Anschauung[10]. Auch Herbart hat dieselbe Schätzung und erinnert daran, dass das Auge die Dinge erst zeigen muss, ehe sie benannt werden. Uebung im Anschauen ist daher das Allererste, Allerhülfreichste, Allerallgemeinste, über welchem kein köheres mehr steht. Herbart hebt ausdrücklich hervor, dass Pestalozzi das Verdienst hat, als der erste dem Anschauungsunterrichte die vorderste Stellung im Gesamtunterrichte gegeben zu haben[11].

Es liegt auf der Hand, dass durch Uebung im Anschauen die äussere Geschäftigkeit der Kinder, deren Erziehungsideal durch Feldbau, Fabrik und Handlung bestimmt ist, wesentlich erleichtert wird. Es bedarf ebensowenig eines Beweises, dass jede Art von Gewerbe, jeder Verkehr des Menschen mit der Welt gefördert wird. Pestalozzi hat daher nicht bloss seine ihm besonders vorschwebende Aufgabe gelöst, er hat vielmehr der Erziehung aller Stände einen grossen Dienst geleistet, — soweit es sich um die Bedürfnisse ihrer physischen Natur handelt.

10) Vergl. Pestalozzis eigene Worte in Brief VII: „Ich muss hier bemerken, dass das A B C der Anschauung nur als das wesentliche und einzig wahre Unterrichtsmittel für die richtige Beurteilung der Formen aller Dinge vorkommt. Indessen ist dieses Mittel bis jetzt ganz vernachlässiget .... Indessen ist der Mangel der Unterrichtsmittel über die Form nicht bloss als eine einfache Lücke in der Bildung der menschlichen Erkenntnisse anzusehen, sondern er erscheint als die Lücke des eigentlichen Fundaments aller Erkenntnisse."

11) W. I. S. 96: „Pestalozzi, so viel mir bekannt, dringt zuerst darauf, dass dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen soll."

Herbart hat aber noch andere Bedürfnisse konstatiert. Hat nun Pestalozzi vielleicht auch für die Bedürfnisse des Menschen nach seiner moralischen Natur das Notwendigste gefunden? Herbart entscheidet mit ja. Die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühles, deren, wie Herbart rühmend anerkennt, es viele und vortreffliche giebt, enthalten dieses Notwendigste nicht. Damit sie wirken können, fehlt der Boden, auf welchem sie ihren Platz einnehmen sollen. Diesen Boden hat Pestalozzi geschaffen. Dadurch, dass er das Kind Auge und Ohr auf die Natur und die menschliche Gesellschaft richten lässt, lenkt er es von sich selbst ab und gewinnt damit ein sehr wirksames Mittel, dem Egoismus, dem schlimmsten Feinde sittlicher Bildung, entgegenzuarbeiten. Ganz unmerklich wird das Kind, dessen Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse der Dinge und der Personen, von denen es umgeben ist, gerichtet wurde, zur Fügsamkeit gegen bestehende Ordnung erzogen. Damit ist eine Prädisposition für die Bildung zur Sittlichkeit hergestellt; es ist die Wurzel vorhanden, aus welcher ein sittlich starker Charakter erwachsen kann [12]).

Wieder muss hier darauf hingewiesen werden, dass der kleine uns beschäftigende Aufsatz über Pestalozzi Gedanken im Keime enthält, welche in späterer Weiterentwicklung einen integrierenden Bestandteil Herbartscher Anschauung bilden.

Pestalozzi ist nach allen der Verbesserer der Schule überhaupt. Eine besondere „Not" zwar hat er vor Augen gehabt, der er abhelfen wollte. Aber dennoch hat er einem Kreise von Menschen geholfen, der grösser war als derjenige, auf den sein Blick gerichtet stand. Er hat allen Menschen genützt, mögen sie nun auf einer höheren oder niederen Kulturstufe stehen; alle befinden sich in Hinsicht ihrer Bildung in derselben Notlage. Die Fundamentalerziehungssorgen sind hier wie dort gleich. Im weiteren Verlaufe werden sie natürlich verschieden. Die höhere Kultur macht die Erziehung zu einer grösseren und schwereren Aufgabe, es wird eine ganz andere Feinheit des Gefühls, ein weit höherer Gesichtskreis, eine weit reichere Phantasie, ein weit tieferer Forscherblick gefordert. So ist bei gleicher Anschauung in Bezug auf die Fundamente der Gesichtspunkt Herbarts weiter

---

12) A. a. O. W. I. S. 97.

als der Pestalozzis. Herbart selber sagt, dass er von einem anderen Hauptgesichtspunkt ausgeht als Pestalozzi. Ein zunächst nur hingeworfenes Wort: „Er — der Erzieher — sorge für die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung“[13], charakterisiert denselben in aller Kürze. Auf Kosten der Deutlichkeit ist diese Charakterisierung fast zu kurz, sie dient aber dazu, den Unterschied anzuzeigen, der zwischen Herbart und Pestalozzi besteht. Nach dem Vorigen wird dieser Unterschied darin bestehen, dass Pestalozzi einseitig ist und Herbart diese Einseitigkeit vermeiden will.

Blicken wir zurück, so müssen wir Herbart, wie er uns in Wiedergabe seiner Gedanken über Pestalozzis pädagogische Hauptschrift entgegentritt, als abhängig und selbständig zugleich bezeichnen. Herbart nennt sich in einer anderen Schrift einen Epigonen im Verhältnis zu Pestalozzi[14], dazu stimmt die Art, wie er in dem besprochenen Aufsatze die Gedanken desselben durchdenkt und verarbeitet. Aber im Durchdenken und Verarbeiten zeigt er sich durchaus selbständig. Er fertigt sich einen eigenen Aufzug, in den er Pestalozzis Gedanken verwebt. Ob dieser Aufzug erst im Verarbeiten entsteht? Diese Frage ist für die meisten Fälle bestimmt mit nein zu beantworten. Als Herbart in Burgdorf die Bemerkung macht, dass Pestalozzi ernst verfährt, nicht plaudert und nicht scherzt, da macht es ihn nicht eigentlich stutzig. Und doch war es in jener Zeit etwas Seltsames, was er sah; man denke daran, dass in jener Zeit die Pädagogen, welche en vogue sind, auf alle mögliche Weise den Unterricht zu versüssen suchten. Die bessere Schätzung der geistigen Anlagen der Kinder, welche die Voraussetzung für Pestalozzis Verfahren bilden, ist schon seine eigene, ehe er sie bei Pestalozzi fand. (Vergl. Anmerk. 31 auf S. 152.) In diesem Punkte ist Herbart selbständig, mit Pestalozzi einig und zugleich Gegner der philanthropinistischen Anschauungen.

---

13) W. I. S. 100.

14) Vergl. „Pestalozzi's Idee eines A B C der Anschauung“ in der zweiten Ausgabe. W. I. S. 113 Anmerkung: „Pestalozzi's Genie gab die Idee“. Ist Pestalozzi hier ein Genie genannt, so ist er in dem Bremer Vortrage der „Erfinder.“ W. I. S. 303. „Es ist der Pestalozzi'schen Sache nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht.“

Der Hauptgesichtspunkt ferner, nach welchem die Erziehung für die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung sorgen soll, ist schon Herbarts Eigentum, bevor er Pestalozzis Prinzip, Auge und Ohr des Kindes auf die Natur und die menschliche Gesellschaft hinzuwenden, kannte. Dafür sind Stellen aus den Berichten an Herrn v. Steiger Beweis genug[15]. Gedanken, welche sich als Konsequenzen dieses Hauptgesichtspunktes ergeben, müssen natürlich ebenso angesehen werden. Hierher gehört die Klassifizierung der Bedürfnisse als Bedürfnisse der physischen und moralischen Natur.

Ist Herbart selbständig, insofern er einen weiteren Gesichtspunkt wählt, welcher aber den Pestalozzis in sich begreift und daher keinen Gegensatz zu letzterem bedeutet, so ist er noch selbständiger darin, dass er die spezielle Ausführung der Pestalozzischen Gedanken sich anders denkt als ihr Urheber. Das ABC der Anschauung, welches Pestalozzi für seine Anschauungslehre schuf, war näher definiert worden als „eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen“, welche „wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung“ erfordern sollte[16]. Pestalozzi legte grosses Gewicht auf dieses Viereck; „wenn mein Leben“, so sagt er in der ersten Auflage am Anfange des 11. Briefes, „einen Wert hat, so ist es dieser, dass ich das gleichseitige Viereck zum Fundamente einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte“[17]. Herbart konstatiert hier einen grossen Irrtum, der auf Unkenntnis der Wissenschaft der Formen beruht. Er möchte daher Pestalozzi „sein gleichseitiges Viereck ganz leise wegziehen und dafür eine

15) Willmann führt in seinen Vorbemerkungen zu dem Aufsatze Herbarts „über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ solche Stellen an. Vergl. W. I. S. 259.

Ausserdem weist Willmann in einer Anmerkung zum ersten Bericht an Herrn v. Steiger (W. I. S. 23) auf die Beziehungen hin, welche zwischen Herbart und Schiller zur Zeit, als ersterer in Jena Student war, bestanden. Schillers Briefe „über die ästhetische Erziehung des Menschen“ erschienen 1795. Willmann wird Recht haben mit seiner Bemerkung, dass sie nicht ohne Einfluss auf Herbarts Ethik geblieben sind. Will man den Ursprung des „Hauptgesichtspunktes“ angeben, so muss man also noch über den Aufenthalt Herbarts in Bern hinausgehen.

16) Vergl. Brief VII in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“

17) W. I. S. 105.

Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigene Idee wohl etwas besser ausführen helfen würden"[18]).

Herbart fügt den letztgenannten Worten hinzu: „Davon sprechen wir, wenn es Ihnen gefällig ist gelegentlich weiter." Sein eigenes A B C der Anschauung, oder genauer gesagt, das Pestalozzische A B C der Anschauung in wissenschaftlich genauer Darstellung, welches nur kurz charakterisiert ist als eine Folge von Dreiecken soll demnach in späterer Zeit seine nähere Spezialisierung finden. Ebenso steht eine nähere Bestimmung seines von Pestalozzi verschiedenen Hauptgesichtspunktes noch aus. Beides hat Herbart folgen lassen. In anbetracht dieser Thatsache ist daher Herbarts Aufsatz über Pestalozzis Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", eine Art Programm für die spätere schriftstellerische Thätigkeit.

4. Noch in demselben Jakre, in welchem die Zeitschrift Irene den besprochenen Aufsatz Herbarts gebracht hatte, erschien „Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt"[19]).

Einige Bemerkungen mögen dazu dienen, an die einschlägigen Gedanken bei Pestalozzi zu erinnern. Er sagt im Anfange seines 10. Briefes: „Die Anschauung muss, insofern sie als der Punkt betrachtet wird, von dem der Unterricht ausgeht, von der Anschauungskunst, welche die Lehre der Verhältnisse aller Formen ist, gesondert werden; als allgemeines Fundament aller drei Elementarmittel des Unterrichtes geht sie der Anschauungkunst, so wie der Rechenkunst und Sprachkunst, lange vorher. Wenn man die Anschauung, im Gegensatz der Anschauungskunst, einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nichts anders, als das blosse vor den Sinnen Stehen der äussern Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks; mit ihr fängt die Natur allen Unterricht an; der Säugling geniesst ihn, die Mutter giebt ihn." Hatte Pestalozzi am Ende des 9. Briefes gesagt, dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können, so ist in den citierten Worten blosse Anschauung und Anschauungskunst unterschieden. Indem die Natur und die Mutter, dem Beispiele der ersteren folgend,

18) W. I. S. 96.
19) W. I. S. 101 ff.

dem Kinde äussere Gegenstände vor Augen stellen, damit es sich derselben bewusst werde, verfahren sie im Sinne der blossen Anschauung. Dieses Verfahren soll der Unterricht zur Kunst erheben. Das Weib in Appenzellen, welches seinem Kinde schon in den ersten Wochen seines Lebens einen mit vielen Farben bemalten grossen papiernen Vogel über die Wiege hängte, hat den Punkt angegeben, wo diese Kunst beginnen muss. Die Anschauungskunst lässt keinen Zufall walten weder in Hinsicht des Anfangspunktes, noch der Reihenfolge der Gegenstände, welche dem Kind gezeigt werden. In „lückenloser Reihenfolge" sollen die Gegenstände aneinander gefügt werden. Das Buch der Mütter will Pestalozzi als einen Versuch angesehen wissen, die Anschauung in allen drei Elementarfächern unserer Erkenntnis, in Form, Zahl und Sprache, zur Kunst zu erheben. Ist das Kind im Buche der Mütter mit der vielseitigsten Anschauung der Gegenstände und ihrer Namen bekannt, so will es Pestalozzi in Hinsicht des ersten der genannten Fächer zum ABC der Anschauungskunst führen. Nach dem Buche der Mütter ist das Kind sich der Gegenstände zwar „bestimmt" bewusst, aber noch nicht „deutlich". Deutlichmachung der Gegenstände ist der Zweck des ABC der Anschauungskunst. Dieser Zweck soll dadurch erreicht werden, dass das Kind den Inhalt aller Gegenstände in ein Verhältnis zum gleichseitigen Viereck setzen lernt. Damit ist der Punkt angegeben, wo Herbarts Schrift einsetzt.

Herbart ist von demselben Interesse wie bei dem vorigen Aufsatze beseelt: Pestalozzis Idee soll verarbeitet, geläufig gemacht werden, wissenschaftlich richtige Form erhalten. Allerdings besteht der Unterschied, dass hier von vornherein ein Gegensatzverhältnis vorliegt, welches deutlicher von Herbart empfunden wird als der formelle Unterschied und der weitere Gesichtspunkt, der ihn bei der Einführung in die ganze Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", von Pestalozzi trennte. Bei Eingehen auf einen speziellen Punkt Pestalozzischer Lehre hat die wissenschaftliche Arbeit Herbarts ein Ziel im Auge, welches eine sachliche Differenz werden kann. Indes darf nicht vergessen werden, dass auch jetzt sich Herbart noch im Dienste eines höheren Meisters weiss, dessen Billigung er für die wissenschaftliche Formulierung seiner Idee zu gewinnen hofft, selbst wenn sie anders ausfällt, als der Schöpfer derselben sich gedacht hat.

Herbarts Schrift zeigt eine gewisse Umständlichkeit, hervorgerufen durch die Absicht, wissenschaftlich gründlich und genau zu sein. Der eigentlichen Darstellung des ABC der Anschauung gehen Bemerkungen über die Einrichtung desselben und diesen noch eine Einleitung voran; angehängt ist ferner ein Abschnitt, welcher den Gebrauch des ABC der Anschauung behandelt. In diesem Rahmen sucht Herbart seiner Absicht hinsichtlich des Pestalozzischen ABC der Anschauung gerecht zu werden, die er selber mit den Worten ausspricht: „Der Erfinder hat dieselbe — nämlich die Idee der Anschauung — nur für eine Sphäre, für den eigentlichen Volksunterricht bearbeitet; sie gehört aber der gesamten Erziehung an; hauptsächlich darum bedurfte sie einer erweiterten Ausführung“[20]).

Herbart erörtert zunächst den Begriff Anschauung. Es wird der Nachweis geführt, dass die Anschauung der Bildung fähig ist. Wenn nicht alle Menschen alles gleich sehen, so liegt der Grund dafür nicht etwa bloss darin, dass die Temperamente verschieden sind, sondern vielmehr in der verschiedenen Art des Anschauens selber. Herbart bezeichnet als die falsche Art des Anschauens diejenige, welche in die hervorstechenden Farben versunken ist und das Schwächere über dem Stärkeren verliert. Die richtige Art ist die andere, welche das Einzelne am Gegenstande zunächst auseinanderlegt, dann wieder zusammenfasst und verbindet, was zusammengehört. Diese Art der Anschauung kann durch Lehre gebildet werden. Herbart will also von der Anschauungskunst sprechen. Neben dieser Präzisierung wird ausserdem noch ausdrücklich hervorgehoben, dass auch die ästhetische Anschauung ausgeschlossen ist, es handelt sich nur um die gemeine Anschauung, welche das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren trachtet.

Herbart thut den ersten Schritt in der weiteren Ausführung der Pestalozzischen Idee, wenn er den allgemeinen pädagogischen Wert der gebildeten Anschaung bespricht. Es wird gesagt, dass das Kind geteilt ist zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren. Weil aus dem ersteren und letzteren Herrschaft der Launen und des Wahnes entsteht, das Bemerken dagegen eine Kenntnis der Natur verschafft, so muss dem mittleren das Uebergewicht

---

20) A. a. O. W. I. S. 112.

in der Erziehung eingeräumt werden. Die Phantasie bedarf der Leitung und die Begierde eines Gegengewichtes. Diesen doppelten Dienst leistet das Merken auf die Dinge, wie sie sind. Da das Merken der Dinge aber weiter nichts ist als das mit Kunst und Plan betriebene Anschauen, so ist damit die hervorragende Bedeutung desselben für die Erziehung festgestellt[21]).

Am Anfange seines Aufsatzes hatte Herbart gesagt, dass nur diejenige Anschauung von einem Gegenstande die richtige ist, welche nach allseitiger Betrachtung das Wesen und nicht bloss hervorragende Punkte desselben enthält. Dieselbe zu erlangen, ist Aufmerksamkeit auf die Gestalt nötig. Herbart wird so im Verarbeiten der Pestalozzischen Idee auf das Problem geführt, wie Aufmerksamkeit erweckt werden kann. Indes handelt es sich nicht um Aufmerksamkeit im Allgemeinen, sondern um Aufmerksamkeit, soweit sie sich auf das Anschauen bezieht. Rohe Anschauungen, welche ohne Aufmerksamkeit entstehen, sollen verhindert; reife dagegen sollen mit Hülfe aufmerksamer Betrachtung gewonnen werden. Das Ziel, auf welches Herbart hinsteuert, ist nun, die Mathematik in den Dienst der Bestrebungen zu stellen, welche aufmerksames Betrachten eines Gegenstandes bezwecken. Der Weg dahin führt über folgendes Argument. Derjenige, welcher eine rohe Anschauung hat, kann beispielsweise sich wohl erinnern, ob er einen Hühnerhund oder ein Windspiel sah; aber er wird das Windspiel nicht unter anderen Windspielen wieder erkennen können. Die unterscheidenden Merkmale sind ihm verloren gegangen. Um sich derselben zu versichern, hätte er für Momente von dem Tiere, welches er sah, seinen Blick abwenden müssen, um das Gesehene vorzustellen; dann musste er wieder hinsehen, um das erhaltene Vorstellungsbild durch neue Vorstellungen zu bereichern; dieses Verfahren hätte wiederholt werden müssen, bis eine Bereicherung unmöglich gemacht worden wäre; so wäre er zu einer reifen Anschauung gelangt. Das Mittel, um zu reifen Anschauungen zu gelangen, scheint demnach ein konsequenter Wille zu sein, der immer von neuem sich auf den Gegenstand richtet. Nun mag man beim Manne auf die Kraft des guten Willens rechnen; thöricht wäre es aber, sich ebenso zum Knaben zu stellen, da

21) Vergl. oben S. 125.

sein Wille zu schwach ist. Wenn man aber auch über dieses Bedenken noch hinwegkäme, so bliebe noch ein anderes übrig, an dem alles scheitern müsste. Man denke sich eine Klasse Knaben, die doch sicherlich in ihrer Willenskraft sehr verschieden sein werden. Bei dem einen reicht der Wille aus, um zu einer reifen Anschauung zu gelangen, bei dem zweiten schon nicht mehr, und der Wille eines dritten reicht schon nicht einmal mehr an die des zweiten. Hat der erste eine reife Anschauung erhalten, so ist die des zweiten schon roh, gar nicht zu reden von der des dritten. Nun soll aber der Lehrer eine ganze Klasse vorwärts führen; auf dem bezeichneten Wege, indem er den Willen anzuspornen hätte, kann er es nicht. Man hat ihm Anschauung als das Fundament bezeichnet, auf dem der Unterricht ruht, konsequenterweise würde er es aber aufgeben, den Unterricht auf Anschauung zu gründen.

Auf die Kraft des freien Entschlusses zu bauen, ist demnach ein falsches Unternehmen; es führt zu der Absurdität, die Fundamentalbedeutung der Anschauung streitig zu machen. Uebrigens liegt ein Verfahren, welches den Willen direkt beeinflussen will, abseits von dem Gedanken, dass aller Unterricht auf Anschauung zurückgeführt werden müsse, es hat seinen Ursprung nicht im Anschauungsprinzip selber, sondern liegt auf einem fremden Gebiete.

Herbart ist an der Stelle, wo er endlich die Mathematik hervortreten lässt, sehr rasch und kurz — fast zu kurz. Nach einem Plane soll die Anschauung erfolgen; was mit Plan geschieht, das geschieht nach Begriffen; alles was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe von den grössten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist, das findet sich gesammelt in einer grossen Wissenschaft, in der Mathematik[22]. Herbart hat selber empfunden, dass diese Verknüpfung zwischen der Anschauung und der Mathematik nur sehr lose ist. Schon in der ersten Auflage spricht er dies aus[23]. In der zweiten ist aber das Gefühl der Unzuläng-

22) W. I. S. 118.

23) W. I. S. 140 f.: „Wenn die Bildung der Anschauung sich als eine Sache der Erziehung von selbst darstellt, so musste dagegen die Einleitung zwischen diesen beiden und der Mathematik das Band erst knüpfen, welches zwischen der ersten und dritten nur noch sehr lose ausfiel. Bloss der sehr allgemeine Schluss: was mit Plan, das geschieht nach Begriffen, zeigte von der Notwendigkeit, planmässig für die Reife der

lichkeit Anlass zu weiterer Ausführung geworden. Wenn nun auch weiter unten erst auf den Unterschied der ersten und zweiten Auflage eingegangen werden kann, soweit es für die Beleuchtung der Stellung Herbarts zu Pestalozzi nötig ist, so ziehen wir doch schon hier die zweite Ausgabe wegen ihrer ergänzenden Darstellung heran. Es kann dies um so füglicher geschehen, als die hier in Frage kommende Aenderung das Verhältnis Herbarts und Pestalozzis nicht betrifft[24]. In der zweiten Ausgabe wird der Gedanke ausgesprochen, dass man dann die Anschauung zur Kunst erhebt, wenn es gelingt, „den Sinn beim Geiste zu fassen." Das scheint paradox, insofern das Anschauen doch ein Fassen des Geistes beim Sinne ist. Indes hat man sich mit Herbart zu vergegenwärtigen, dass die Sinne nichts sind, nichts vermögen ohne die Disziplin des Geistes. Das Auge sieht, das Ohr hört erst dann, wenn der Geist sehen und hören will. Den Sinn beim Geiste fassen heisst soviel wie eine Prädisposition des Geistes schaffen, vermöge welcher die Sinne imstande sind, eine reife Anschauung zu vermitteln. Der Geist soll zu suchen verstehen, dann werden die Sinne leicht finden können; der Geist soll zuvor wissen, was zu unterscheiden ist, dann wird der Sinn die Unterschiede von selbst und scharf auffassen. Trotzdem bleibt das Anschauungsprinzip gewahrt; darin unterscheidet sich diese indirekte Willensbeeinflussung von der direkten, welche zurückgewiesen wurde; denn die Disposition, welche dem Geiste anerzogen werden soll, erhält er aus Begriffen, welche aus Beobachtung der Formen entstanden sind: Die Mathematik ist nun die Wissenschaft solcher Begriffe; von den Formen abgeleitet, will sie die Beobachtung der Formen erleichtern.

Um ein gutes Stück ist jetzt die Pestalozzische Idee weitergeführt. Es ist in der Mathematik diejenige Wissenschaft gefunden, welche die Anschauung zur Kunst erheben soll. In dem Masse wie nun die Anschauung von Bedeutung für die Pädagogik ist, hat auch die Mathematik allgemeine Bedeutung für die Erziehung. Die weitere Ausführung Herbarts, dass die Mathematik für den Anfang, die Mitte und das Ende des Unterrichts, wie ihn

---

Anschauungen zu sorgen, hinüber nach der Wissenschaft, welche die Begriffe von dem Anschaulichen verarbeitet."

24) W. I. S. 118 Anmerkung.

die Pflichten der Erziehung fordern, unentbehrlich sei; sowie auch die Bemerkungen über die besondere Darstellung der Mathematik behufs der Erziehung brauchen für unsern Zweck nur genannt, nicht wieder gegeben zu werden? Es genügt der Hinweis, dass bekannte Anschauungen bei Herbart im Verarbeiten Pestalozzischer Gedanken zwar nicht entstanden[25], aber doch weiter ausgestaltet wurden.

Nachdem die Mathematik in den Dienst der Anschauungskunst gestellt ist, muss die weitere Bestimmung der Art der Anschauung aus dem rechten Verständnis der mathematischen Wissenschaft abgeleitet werden. Nun ist aber nach Herbart die Elementarform der Mathematik nicht das Viereck, sondern das Dreieck. Zu zeigen, wie alle Anschauung des Dreiecks zurückgeführt werden müsse, ist demnach Herbarts weiteres Ziel seiner Darstellung. Hierauf muss noch mit einigen Worten eingegangen werden.

Es gilt zunächst, sich mit Herbart die Theorie des Anschauens zu vergegenwärtigen. Das Auge sieht nie etwas Einfaches, sondern immer nur Zusammengesetztes. Daraus ergiebt sich die Aufgabe, alle Teile eines Dinges zusammenzunehmen, um die ganze Gestalt desselben zu finden. Das Zusammennehmen setzt Einzelnes voraus, das erst durch Zergliederung des Ganzen gefunden werden muss. Ist das Ganze, welches jeweilig von der Aussenwelt geboten wird, in seine Teile zerlegt, so müssen dieselben wieder zu einem Ganzen in der Vorstellung zusammengefasst, kombiniert werden. Herbart schaltet in seine Darstellung eine Tafel mit Buchstaben ein, welche die Teile eines Gegenstandes repräsentieren sollen und sucht an derselben das Kombinieren zu erläutern. Wir geben dieselbe nebenstehend wieder:

---

25) W. I. S. 54: Mit den Worten: „den Verstand üben schwere Anstrengungen . . . . daher gehört für ihn die Mathematik . . . .“ bringt Herbart schon hier seine hohe Wertschätzung der Mathematik für die Erziehung zum Ausdruck. (Bericht IV.)

a	b	c	d	e
	ab	ac	ad	ae
		bc	bd	be
			cd	ce
				de
		abc	abd	abe
			acd	ace
				ade
			bcd	bce
				bde
				cde
			abcd	abce
				abde
				acde
				bcde
				abcde

Werden die einfachen Punkte eines Dinges, in der Tafel durch Buchstaben angedeutet, betrachtet, so haftet das Auge zunächst an a, b, c, d, e. Jetzt ist das Einzelne isoliert, und es beginnt nun der umgekehrte Vorgang der Vereinigung. Werden zunächst a und b, a und c u.s.w. verbunden zu ab und ac, so stellen sie eine Länge und noch keine Figur dar; eine Figur entsteht erst dann, wenn zu ab noch c hinzugefügt wird. Die Tafel zeigt, wie a, b, c mit Hülfe des Dreiecks vereinigt werden. Dieses Dreieck ist nur ein kleineres Dreieck, welches innerhalb des grösseren liegt, durch dessen Hülfe alle fünf Punkte a, b, c, d, e vereinigt werden. Hiermit ist Herbart bei seinem Dreiecke angekommen. Am Schlusse der Darstellung zieht er selber das Facit: „Dies ist, wenn der Ausdruck hier erlaubt ist, die Deduktion des ABC der Anschauung“ [26]).

Nach allem ist das Herbartsche Dreieck zunächst ein Mittel, in die Mathematik einzuführen; wegen der pädagogischen Bedeutung der Mathematik, hat es aber zugleich einen weiteren, erziehlichen Wert.

---

26) W. I. S. 147.

So verschieden das Verfahren bei Pestalozzi und Herbart ist, so verschieden sind auch die Resultate. Willkürlich muss es erscheinen, wenn Pestalozzi von den Winkeln sogleich zum Viereck übergeht. Die Frage, warum er nicht das Dreieck einschiebt, muss ihn in Verlegenheit setzen und zwar umsomehr, als er dem Grundsatze des lückenlosen Fortschreitens folgen will. Dagegen ist Herbarts Verfahren wirklich eine Deduktion, und sein Resultat muss als eine richtigere Ausführung der Pestalozzischen Idee angesehen werden als diejenige ist, welche der Schöpfer selber giebt. Es muss aber der Gedanke festgehalten werden, dass trotz dieser Verschiedenheit Herbart keinen Gegensatz zwischen Pestalozzi und sich herauskehren will. Er möchte nur sich als Arbeitskraft anbieten, um wissenschaftlich fortzuführen und auszubauen, wozu der Grund gelegt ist.

So kommt es, dass Herbart in anderen Punkten mit Pestalozzi einverstanden ist. Wie letzterer, fordert auch er das Zeichnen auf der Schiefertafel und das Handhaben der Hornblättchen; ferner eignet er sich auch die Methode an, nach welcher die Kinder zugleich sprechen sollen, wenn sie eine Linie nach der andern auf der Tafel hinzeichnen[27]. Er will so verfahren, wie er es in Burgdorf sah, will Mund und Hände zugleich beschäftigen; das Auge soll sehen, während das Ohr hört[28].

Behutsamer ist Herbart schon bei der Beurteilung der frühen Uebung im Anschauen, welche Pestalozzi fordert. Mit Rücksicht auf die Erzählung von dem Appenzeller Weibe sagt er, dass er es für denkbar hält, dass durch solches Verfahren schon in den frühesten Kinderjahren eine Vorbereitung für den vorliegenden

27) W. I. S. 150: „Seit Pestalozzi's Experimenten darf man der Erziehung um einen Grad leichter zutrauen, sie werde sich kräftig genug fühlen, um gegründete Pläne nicht so gar schnell ins Reich frommer Wünsche zu verweisen. Namentlich die Versinnlichung trigonometrischer Lehren ist gegen jeden Zweifel, den man sonst über ihre Ausführbarkeit hätte hegen können, gesichert durch jene Vierecke, Cirkel und Hornblättchen, die in Pestalozzi's Schule so trefflich wirken u. s. w." Zu vergleichen ist ferner: W. I. S. 154: „Schon das fünf- oder sechsjährige Kind kann sich üben, mit dem Griffel auf der Schiefertafel grade Linien zu ziehen, und sie auf verschiedene Weise zusammenzufügen. Dabei suche man sich ganz und gar des Pestalozzi'schen Ganges zu bemächtigen."

28) W. I. S. 154: „Mund und Hände müssen zugleich in Bewegung gesetzt werden, und indem das Auge sich seiner Linien bemächtigen soll, muss auch die Einbildungskraft und das Ohr gehütet werden."

Zweck erzielt werde, und nur unter dem Gesichtspunkte der Möglichkeit zweckmässiger Anwendung will Herbart durch seinen Unterricht in der Wiege auf eine Anregung von Pestalozzi eingehen[29]).

Ein ausdrücklicher Gegensatz zu Pestalozzi wird aber dort ausgesprochen, wo Herbart ausführt, dass er mit seinem ABC der Anschauung auf Kunst und Gewandtheit des Lehrers rechnet. Er will nicht teilnehmen an dem Verdienste der Pestalozzischen Bemühungen, durch welche „selbst der Haufe der schlechten Schulmeister fähig werden soll, zum Organ eines eben so leichten als genau abgewogenen Unterrichts zu dienen“[30]).

Nachdem Herbart bei Darstellung des ABC der Anschauung die „ersten Anfänge“ an Pestalozzi angeknüpft hat[31]), verliert er sich in selbständige, lange mathematische Untersuchungen, auf die einzugehen, hier nicht der Ort ist. Nur auf den Abschnitt, welcher von dem Gebrauche des ABC der Anschauung handelt, muss noch mit einem kurzen Worte eingegangen werden. Herbart ist von der Absicht geleitet, den Nutzen sichtbar zumachen, denn die Musterdreiecke gewähren, damit nicht die vorgeschlagenen Uebungen auf die verhasste Liste der Luftprojekte gesetzt werden. Die Geographie erscheint Herbart als derjenige Unterrichtsgegenstand, der recht eigentlich auf die Musterdreiecke gewartet habe. Er führt aus, wie man sich auf der Karte mit Hülfe von Dreiecken vorzüglich orientieren könne. Die Anwendung der Musterdreiecke auf die Geographie hat einen Unterschied zwischen Herbart und Pestalozzi hinsichtlich der Methode dieses Unterrichtsgegenstandes zur Folge. Pestalozzi erläutert sein Unterrichtsverfahren an einem Beispiele mit folgenden Worten: „Eine von den Unterabteilungen von Europa ist Deutschland. Nun wird dem Kinde zuerst die Oberabteilung Deutschlands in zehn Kreise bis zur Unvergesslichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in bloss alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt; aber zum voraus ist jede dieser Städte mit der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig ist, so macht man sie auf den Zusammenhang dieser

29) W. I. S. 150. (Vergl. unten S. 183.)
30) W. I. S. 153.
31) W. I. S. 154.

Zahlen mit den Unterabteilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden imstande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabteilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen." Herbart verwirft dieses Verfahren [32]; er macht die richtige Bemerkung, dass die Geographie nicht Namen von Provinzen und Städten auf andere Namen von Ländern und Erdteilen verteilen will; sie will vielmehr ein Bild von der gegenseitigen Lage dieser Dinge geben. Dieser Absicht zu dienen, springt das ABC der Anschauung mit seinem Musterdreieck ein.

Von der Erdoberfläche wendet sich Herbart zum gestirnten Himmel. Zwar soll hier der eigentliche Grenzstein des ABC der Anschauung sein; aber Herbart fährt fort, die Bedeutung desselben noch weiter auszudehnen. Allen, welchen an deutlichen Vorstellungen gelegen ist, will er einen Dienst erweisen. Er nennt als solche Anatomen, Aerzte, Wundärzte; Mechaniker, Architekten, Zimmerer, Physiker, Geologen, Astronomen. Herbart giebt jedoch keine eigentliche Erklärung und Deduktion, ihm liegt vielmehr daran, „eine Aussicht in die Weite zu gewähren, durch welche hin das ABC der Anschauung seine Wirkung zu erstrecken wünscht." Ausserdem aber möchte er die systematische Einheit so vieler Fertigkeiten, welche erlernt werden müssen, wenigstens andeuten, möchte den Stamm aufweisen, aus dem dieselben hervorwachsen (W. I. S. 216 f.). Diese Gedanken sind im eigentlichen Sinne eine Weiterführung Pestalozzischer Anschauung, in deren Konsequenz sie liegen. Speziell der letzte ist durchaus im Sinne Pestalozzis, für Erkenntnisgegenstände ist eine gemeinsame Wurzel gefunden; sie bilden eine Einheit trotz ihrer Verschiedenheiten. Das ABC der Anschauung, welches zunächst seine Bedeutung in Abzweckung auf den Zögling hat, dessen Geist es prädisponieren will, ist somit im Verfolg seiner Tragweite auch von eminenter Wichtigkeit in Ansehung der Lehrgegenstände geworden. Es steht am Anfange einer Reihe von Wissensgebieten und bereitet dieselben vor; die auf dem ABC der Anschauung als dem Fundamente im Unterrichte aufgebauten Lehrstoffe bilden ein organisches Ganze gegenüber dem Klein-

---

32) W. I. S. 215.

Wenig aus allen Gebieten des Wissens bei Basedow und seinen Nachfolgern (vergl. oben S. 146 ff.).

5. Pestalozzis Idee weiter auszuführen, hatte Herbart sich angeboten. Wird sein Angebot angenommen? Die Antwort erfolgte in kurzer Zeit. Im Jahre 1803 erschien das ABC der Anschauung oder Anschaungslehre der Massverhältnisse, welches den Namen Pestalozzi als Autor trug, in Wahrheit aber von Krüsi bearbeitet war. In dieser Schrift wurde das von Herbart für falsch erklärte Viereck beibehalten. Herbarts Anerbieten war also abgelehnt. Ausserdem waren Beurteilungen der Pestalozzischen Methode erschienen, welche an dem gleichseitigen Viereck keinen Anstoss nahmen; so von Johann Ith, dem Dekan und Präsidenten des Unterrichtsrates in Bern. Sogar eine ausdrückliche Verteidigung des Pestalozzischen Vierecks gegenüber dem Herbartschen Dreieck war versucht worden. Ein gewisser Johannsen hatte erklärt, es sei in der ganzen Geometrie richtiger, das Dreieck als die Hälfte eines Vierecks von gleicher Grundlinie und Höhe anzusehen und auf diese Weise vermittelst des Quadrates zu messen, als vom Dreiecke zum Quadrate überzugehen. In seiner „Nachschrift zur zweiten Auflage“[33]), welche schon 1804 nötig wurde, tritt Herbart besonders dem letzteren entgegen. Der Verteidigung des Pestalozzischen Vierecks gegenüber wird ausgeführt, dass der angeführte Lehrsatz ein einzelner Satz innerhalb des Ganzen der geometrischen Wissenschaft sei; als solcher sei er auch in seinem ABC der Anschauung gewürdigt worden. Derselbe sei aber niemals die Hauptsache, denn er habe dort nur seinen Platz, wo vom Messen des Inhaltes die Rede ist. Messen sei aber etwas Nebensächliches im ABC der Anschauung; es gehöre überhaupt nicht zum Anschauen; vielmehr sei der Inhalt einer Fläche ein ganz und gar unsinnlicher Begriff. Bei Angabe des Inhaltes komme es durchaus nicht auf die Form an, welche doch die Hauptsache für das anschauende Auge ist. Johannsen hat ferner getadelt, dass für die Auffassung krummliniger Gestalten zu wenig gesorgt sei. Herbart will diesen Einwand gelten lassen unter der Voraussetzung, dass für sie mehr hätte geschehen können, als in Wirklichkeit geschehen ist. Er ist aber der Ansicht, dass er vom Dreiecke aus alles gethan habe, um auch, soweit es möglich ist, krummlinige Gestalten auffassen

33) W. I. S. 263 ff.

zu lehren. Uebrigens erkennt man aus den wenigen Bemerkungen, welche Herbart über die Kritik macht, die er durch Johannsen erfahren hat, seine Ueberlegenheit über letzteren; und man findet es durchaus begreiflich, wenn er anstatt noch näher auf eine Wiederlegung einzugehen, mit den Worten abbricht: „Doch davon weiter zu reden, wäre einem Schriftsteller gegenüber nicht ratsam, der schon tiefe geometrische und trigonometrische Vorkehrungen in einem Buche gefunden hat, das in die Tiefen der Wissenschaft sich nicht weiter als bis zur Regeldetri vertieft"[34]). Naturgemäss trifft ein gut Teil der Herbartschen Bemerkungen über Johannsens Schrift — abgesehen natürlich von allem Persönlichen — auch Pestalozzis falsche Anschauung.

Herbarts Buch hat jetzt an Selbständigkeit gewonnen; es wird falsch gewürdigt, wenn man an dasselbe noch mit der Frage herantritt, um wieviel es die Pestalozzischen Pläne fördere; hatte Herbart sein ABC der Anschauung in der ersten Auflage eng mit Pestalozzis Namen verknüpft, so hält er es jetzt für nötig, dasselbe „aus dem äussern Zusammenhange, worin es stand, um etwas zurückzuziehen"[35]). Es bestehen jetzt zwei verschiedene Ausführungen derselben Idee, dadurch ist ein für allemal eine Verwirrung angerichtet. Einen Streit will jedoch Herbart nicht geführt wissen, er will nur für diejenigen, welchen an der Sache gelegen ist, einige Bemerkungen machen, an denen sie sich für ihr eigenes Denken orientieren können. In Ausführung dieser Absicht geht Herbart von der Thatsache aus, dass wir die Gegenstände, welche unserm Auge vorschweben, gewöhnlich nicht so scharf auffassen, als wir es wünschen möchten. Wir suchen also nach Hülfsmitteln. Falsch wäre nun dasjenige Hülfsmittel, welches dem Gesehenen etwas hinzufügen würde, etwa eine Art von Netz, das man durch Linien herstellte, und in dem man die Gegenstände einfinge. Etwas Fremdes wäre hierdurch der Anschauung beigefügt, sie würde gleichsam an einem Gerüste hängen oder sich in einem Käfig befinden, „die ästhetische Anschauung wäre aufgeopfert, und die fixierende an einen leidigen Mechanismus gewöhnt"[36]). Man muss vielmehr den andern Weg einschlagen, auf welchem man etwas von dem Gegenstande weglässt, wie

34) A. a. O. W. I. S. 267.
35) A. a. O. W. I. S. 263.
36) A. a. O. W. I. S. 269.

man beispielsweise aus einer wissenschaftlichen Darstellung zur Erleichterung des Auffassens nur die Kunstworte heraushebt. Lässt man so beim Betrachten eines Gegenstandes das Entbehrlichste aus, so gelangt man zu bestimmten, hervorragenden Punkten, deren es, wie bei den Sternen am Himmel, sehr viele geben kann. Die grosse Zahl macht es notwendig, eine Gruppierung vorzunehmen, wobei aber der Lage der Punkte keine Gewalt angethan werden darf; nicht an die Gruppierung sollen die einzelnen Punkte angelehnt sein, sondern ohne Anlehnung sollen sie frei dastehen; denn nur der gesehene Gegenstand und nichts künstlich Hineingetragenes soll in dem Anschauungsbild enthalten sein.

Einen Gegenstand vereinfachen und das Vereinfachte ordnen, das ist also das doppelte Geschäft, das man von selbst anwendet, wenn man einen Gegenstand scharf ins Auge fassen will.

Die Ordnung wird nun in der Weise erfolgen müssen, dass zunächst so viele Punkte vereinigt werden als nötig sind, um ein gegenseitiges Verhältnis zu erhalten. Muss demnach die Vereinfachung bis auf zwei Punkte zurückgehen, so ist — das ist Herbarts Gedanke — nicht einzusehen, warum von zwei gleich auf vier Punkte übergegangen werden soll. Und ganz verwerflich muss es scheinen, wenn diese vier Punkte in einem rechtwinklig-gleichseitigen Viereck vereinigt gedacht werden. In den allerseltensten Fällen werden die Punkte eines Gegenstandes diese regelmässige Stellung zu einander einnehmen; sie müssen erst künstlich so geordnet werden, damit sie zu einem Quadrate in Beziehung gesetzt werden können. Dann stehen sie aber nicht mehr frei durch sich da, sondern haben eine fremde Stütze erhalten. Das Natürlichste ist nach allem, sich mit Hülfe von Dreiecken zu orientieren. So hat in der Nachschrift zur zweiten Auflage von Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung das Dreieck eine Verteidigung erhalten, die um so nachdrücklicher ist, als sie „natürlich sich ergiebt“ [37].

Die veränderte Stellung zu Pestalozzi bringt Herbart in mehrfachen Aenderungen der zweiten Ausgabe zum Ausdruck. Es interessieren hier nicht solche Modifikationen, welche lediglich Erweiterung oder Kürzung sein wollen, sei es nun, dass Herbart

37) Ibidem.

selber sich dazu veranlasst glaubte, sei es, dass wohlwollende Rezensenten ihm Winke gegeben hatten. Als solche müssen angesehen werden die Zusätze, welche sich bei Willmann I auf den Seiten 114, 117, 118, 141, 144, 146, 155, 184, 224 finden.

Anders steht es mit Aenderungen, welche den Gegensatz herauskehren wollen. Zunächst hat Herbart den Titel geändert; an die Stelle der Worte: „untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“ setzt er: „ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt.“ Diese Aenderung hat ihre Ursache in der Absicht, im Gegensatze zu Pestalozzi das Prinzip der Anschauung rein durchzuführen. Die Worte: „Vorübungen im Auffassen der Gestalten“ stehen gegenüber dem Titel der Krüsischen Schrift. ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse. Das in diesem Namen ausgesprochene Bestreben, auch den Inhalt einer Fläche sowie Zahlen sinnlich zu veranschaulichen, schliesst Herbart aus seiner Absicht aus. Die beibehaltenen Worte: „Pestalozzis Idee“ bringen jedoch das historische Causalverhältnis zum Ausdruck, welches ein schlechthiniges Trennen von Pestalozzi nicht zulässt.

Die Erweiterung auf S. 113 spricht dasselbe aus, was schon der Titel ausgedrückt hat. „Pestalozzis Genie gab die Idee“, aber Herbart giebt eine abweichende Ausführung; dem Ueben im Auffassen des blossen Masses will er keine besondere Sorge widmen, es wird sich von selber einfügen in die Anschauungslehre der Gestalten.

Der Zusatz auf S. 112 erklärt auch, dass die Massverhältnisse in jeder wirklichen Gestalt, die unserm Auge vorschwebt, enthalten sind[38]).

Die Erweiterung auf S. 147: „Man muss sie“ (gemeint ist die Deduktion des ABC der Anschauung) „ganz und im Zusammenhange verstehen, um in die Meinung der gegenwärtigen Schrift eingehen zu können“, klingt wie ein Vorwurf und eine Mahnung zugleich, veranlasst durch die Erfahrungen, welche Herbart seit dem ersten Erscheinen seiner Schrift gemacht hat. Man hat ihn nicht so verstanden, wie er wünschte. Auf derselben Linie steht

---

38) Hierher gehört auch die Anmerkung auf S. 203: „Doch erreicht er — nämlich der Zahlbegriff — nicht das eigentlich Räumliche: Distanz überhaupt und Lage oder Winkel. Darum darf ein A B C der Anschauung seinen eigentümlichen Unterschied von einer bloss versinnlichten Zahlenlehre nicht verfehlen.“

die Anmerkung auf S. 150. Mit Unrecht hat man ihn, weil man seine Worte nicht genau las, in den Verdacht gebracht, als sei er der Anschauung, dass von der Lenkung der Aufmerksamkeit des Säuglings in der Wiege auf glänzende Punkte eine Verbesserung des menschlichen Geschlechtes erhofft werden könnte, die nachdrücklich genug sei, um selbst den Ausbruch der französischen Revolution zu verhindern.

Bescheiden endlich hatte Herbart die erste Ausgabe ausklingen lassen in die Worte: „Das ABC der Anschauung, wie es hier in die Welt geschickt wird, ist noch ein armer Fremdling, der gar manche gute Gabe, aus vielen Händen, auf sein ehrlich Gesicht erbitten muss. Etwas reichlicher hätte er gleich anfangs ausgestattet werden können; aber er muss es erst zu verdienen scheinen; dann kann ihm das Zurückbehaltene nachgesendet werden“[39]). Diese Worte fehlen in der zweiten Ausgabe, welche sich durch diese Kürzung wieder um ein Stück verselbständigt.

Ein deutlicher Gegensatz ist also jetzt zwischen Herbart und Pestalozzi nicht bloss vorhanden, sondern auch nachdrücklich herausgekehrt. Losgelöst aber von Pestalozzi muss das ABC der Anschauung eine andere Verknüpfung erhalten, denn es ist zu klein, um für sich allein stehen zu können. Herbart giebt ihm die notwendige Stütze durch die reine Idee der Pädagogik selbst[40]), was um so leichter geschehen kann, als schon in der ersten Ausgabe auf den erziehlichen Wert des ABC der Anschauung hingewiesen ist.

In dem ABC der Anschauung, welches Herbart zum zweiten Male in die Welt hinausgehen lässt, ist der Blick gleichsam von oben nach unten gerichtet; die Betrachtungsweise der ersten Ausgabe war umgekehrt gewesen. Das ABC der Anschauung war als ein Stein im Fundament gedacht, auf welchem der Weiterbau erfolgen sollte. Dieser Standpunkt war aber wohl nicht deutlich genug ausgesprochen; der Fremdling war in der That zu dürftig ausgestattet worden, um in der Welt als derjenige zu erscheinen, als welcher er gelten wollte. Darum hat Herbart die Erfahrung machen müssen, dass man seine Wertung

---

39) W. I. S. 224.
40) W. I. S. 263.

des ABC der Anschauung falsch gedeutet hat. Man hat auf seiten der Pestalozzianer eine übertriebene Schätzung der Mathematik bei Herbart gefunden; auch hat man behauptet, dass die blosse Anschauung zu wenig zur Geltung komme, weil die Anschauungsübungen zugleich als ein Ueben mathematischen Begreifens benutzt seien. Ja, man hat sich zu der Behauptung verstiegen, dass Herbart die Mathematik für die einzigste Triebfeder der Erziehung halte; die Kinder würden in der Sinnensphäre festgehalten, für die Bildung sittlichen und religiösen Gefühls werde nicht gesorgt[41].

Durch die Anknüpfung an die reine Idee der Pädagogik will Herbart jetzt deutlich die Stellung bezeichnen, welche das ABC der Anschauung innerhalb der Erziehung einnimmt; dazu wählt er seinen Standpunkt auf der Höhe der Pädagogik[42]. Das Fragment eines älteren Aufsatzes soll dazu dienen, „das ABC der Anschauung als dasjenige kleine Pünktchen erscheinen

---

41) W. I. S. 264: Wie ungerecht der Vorwurf ist, dass Herbart die Mathematik überschätze und das Streben habe, die Kinder in der Sinnensphäre zurückzuhalten, wird in der weiteren Darstellung deutlich werden. — Verwiesen sei aber noch auf zwei Schriften aus späterer Zeit, welche sich ausdrücklich mit der Mathematik beschäftigen:

1) „Mathematischer Lehrplan für die Bürgerschulen." Die Wertung der Mathematik findet hier ihren Ausdruck in den Worten: „Aus beiden Gründen betrachte ich die Mathematik als den Hauptgegenstand der Bürgerschule. Keine ehrenvollere Gymnastik des Geistes lässt sich finden; und die Spannkraft, welche sie hervorbringt, ist selbst grösser als die durch die Sprachen des Altertums; ihr Nutzen aber ist unbezweifelt (W. II. S. 163). Als Gegengewicht dient aber die Bemerkung; „Und wenn ich hier bloss den mathematisch-physikalischen Teil des Unterrichts betrachtete, so möchte ich dadurch nicht gern den Schein auf mich ziehen, als ob dies Folge irgend einer Vorliebe wäre . . . ." (W. II. S. 169).

2) Rezension über die Schrift von M. W. Drobisch „Philologie und Mathematik, als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts betrachtet; mit besonderer Beziehung auf Sachsens Gelehrtenschulen." Dobrisch hat als Professor der Mathematik gesprochen; ohne es vielleicht zu wollen, hat er Ratschläge gegeben, welche darauf hinausgehen, die Mathematik in der Weise zu lehren, dass junge Leute wohl vorbereitet sind für mathematische Vorlesungen auf der Universität. „Gewiss vortrefflich für den künftigen Mathematiker von Profession, dem dasjenige was den Elementen nahe steht, nie zu geläufig sein kann". Dem gegenüber kehrt Herbart den erzieherischen Gesichtspunkt heraus: „Die Gesichtspunkte sind verschieden." Die Schüler sollen nur durch die Mathematik hindurchgeführt, nicht in derselben zurückgehalten werden (W. II. S. 266 unten und 267).

42) W. I. S. 271.

zu machen, was es in der Weite der Erziehungssphäre in der That ist“ [43]). Dieses Fragment ist der Aufsatz „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.“ Bekanntlich hat Herbart in dieser Schrift als die eine und ganze Aufgabe der Erziehung bezeichnet, zum sittlichen Charakter zu erziehen. In Abzweckung auf dieses Ziel soll die Welt dem Zöglinge ästhetisch dargestellt werden. Zwei Richtungen unterscheidet er in dieser Darstellung der Welt; die eine will Erkenntnis, die andere Teilnahme erwecken. Zwei Reihen soll demnach der Unterricht von unten bis zur Höhe des Zieles hinaufführen. In der Absicht, Teilnahme zu erwecken, setzt der Unterricht bei den Homerischen Gesängen ein und führt bis zur Kultur der Gegenwart. Die Reihe der Erkenntnis fängt bei den Uebungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen, kurz, beim ABC der Sinne an [44]).

Unser Blick sei jetzt auf beide Schriften gerichtet, auf den Aufsatz über die ästhetische Darstellung der Welt und auf die zweite Ausgabe von Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Ein bestimmter Platz ist dem ABC der Anschauung angewiesen worden; es ist jetzt integrierender Teil innerhalb Herbartscher Gedanken, seine Bedeutung ist nicht geringer als die der Homerischen Gesänge. Herbart arbeitet mit dem ABC der Anschauung als mit seinem Eigentum und orientiert es an Begriffen aus seiner allgemeinen Pädagogik. Er erinnert daran, dass er einen analytischen und synthetischen Unterricht notwendig findet und fügt hinzu: „Offenbar gehört das ABC der Anschauung zum synthetischen.“ (W. I. S. 270 unten u. 271.) Und doch ist die Einfügung einer Idee, welche auch jetzt noch den Namen Pestalozzis trägt, nicht eine blosse Herübernahme; sie ist vielmehr eine selbständige Verarbeitung durch einen Mann, der nach eigenen Prinzipien denkt. Das ABC der Anschaung ist Herbarts höchst eigenes Gut. Herbart steht im Jahre 1804, in dem die vorliegenden Schriften erschienen, auf einem Standpunkte, der in der Konsequenz seiner Anschauungen aus dem Jahre 1798 liegt. Herrn v. Steiger gegenüber äussert er in

---

43) W. I. S. 268.
44) W. I. S. 291.

einem Berichte: „Ueberhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht . . . . an zwei nebeneinander fortlaufende Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft. Den Verstand üben schwere Anstrengungen; . . . . daher gehört für ihn die Mathematik . . . . Das Herz wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen . . . . gebildet . . . . Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehn?“ [45]) Zwischen 1798 und 1804 bezeichnet das Jahr 1802 eine Etappe in dem Entwicklungsgange Herbarts; denn er disputiert über die These: In liberorum educatione poeseos et matheseos maxima vis est [46]). Allerdings gebührt Pestalozzi das Verdienst, die besondere Art der Entwicklung Herbarts beeinflusst zu haben, was Herbart stets dankbar anerkennt; auch in der zweiten Auflage versichert er, dass seine Verehrung gegen den edlen Schweiger um nichts gemindert ist [47]). Die Worte zwar, mit denen Herbart zu dem Aufsatze über die ästhetische Darstellung überleitet: „Wir suchen die Höhe der Pädagogik. Aber niemand ist eingeladen, der das Gute nicht kennt; niemand, der etwas Höheres zu wissen meint. Wer die Prinzipien leugnet, dem sind die seinen wieder geleugnet“, haben eine etwas persönlich angreifende Färbung; aber sie gelten nicht Pestalozzi, sondern seinen Verteidigern, die zu dreist gewesen waren und obendrein noch durch übel angebrachtes Hereinziehen philosophischer Systeme und ebenso übel angebrachte Arroganz Anlass dazu gegeben hatten [48]).

6. An einem einzelnen Punkte hatte Herbart eingesetzt, als er das ABC der Anschauung Pestalozzis einer Untersuchung unterwarf. Der Blick ist auf das Ganze gerichtet, wenn Herbart es unternimmt, Pestalozzi in Bremen zu verteidigen. Zwar mussten wir den Vortrag „über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode“ der Reihe populärer Schriften einfügen. Die Ungenauigkeit und wissenschaftliche Unzuläng-

---

45) W. I. S. 54 f.
46) W. I. S. 228.
47) W. I. S. 263.
48) W. I. S. 271 und 267.

lichkeit aber, welche mit dieser näheren Bestimmung ausgesprochen ist, gilt mehr den Ausführungen über Basedow, der hier eine Würdigung erfährt, die ihm sonst wohl nicht zu teil geworden wäre, und die in einer wissenschaftlichen Erörterung eine Berichtigung hätte erhalten müssen. In Bezug auf Pestalozzi jedoch hat die populäre Darstellung diesen nachteiligen Einfluss nicht in dem Masse gehabt. Es ist nur sehr wenig, was infolge des Eingehens auf Bremens besondere Verhältnisse Gedanke des Augenblicks und nicht wissenschaftliches Nachdenken ist. Hierher ist zu rechnen die Bemerkung, dass man sich mit der Pestalozzischen Methode nicht begnügen könne, dass sie nur vorbereite, was andere Methoden und besonders die Basedowsche weiterführen müssen[49]. Dieser Gedanke ist nur dort angebracht, wo auf Erörterungen eingegangen werden soll, die mit „Ob" und „Oder" sich zwischen Basedow und Pestalozzi bewegen, und wo als das Ziel, auf welches man hinarbeitet, bezeichnet wird, dass Eins das Andere nicht ausschliessen muss (W. I. S. 305). Die Situation ist hier eine andere als dort, wo Herbart zwar auch einen Mangel bei Pestalozzi konstatiert, aber nachher diesen Mangel aufhebt, ohne doch eigentlich Neues hinzuzufügen, indem nur abstrahiert wird von den besonderen persönlichen und lokalen Verhältnissen Pestalozzis[50].

Was den in Bremen gehaltenen Vortrag auszeichnet, ist die Beleuchtung Pestalozzis von der Psychologie aus. Es ist ein summarisches aber durchaus richtiges Urteil, wenn von der Pestalozzischen Methode gesagt wird: „Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, dass sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode, die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruiren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, dass er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, es wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll"[51]. Wir brauchen Herbart nur

49) W. I. S. 311.

50) „Ueber Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". W. I. S. 91: „Das Wichtigste, die feinere Herzensbildung, würden Sie ganz vermissen."

51) W. I. S. 311.

auf der „Reise“, welche er in unserm Vortrage in das Gebiet der Philosophie macht, zu begleiten, um zu erkennen, was alles in diesen Worten ausgesprochen ist. Sie sagen aus, dass Pestalozzi im Gegensatze zu seiner ganzen pädagogischen Vergangenheit den Grundbegriff der Pädagogik, die Bildsamkeit des Zöglings, voll und ganz würdigte. Er kennt also Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung; weiss, dass der Erzieher die Pflicht hat, dem Kinde Vorstellungen zuzuführen; hat auch eine deutliche Vorstellung davon, dass dieselben das Mittel sind, durch welches der Zögling erbaut und konstruiert wird und seine Form bekommt. Aus der Erkenntnis, dass der Aufbau der Vorstellungen der innern Ausbildung des Zöglings entspricht oder ganz mit ihm zusammenfällt, erwächst sein Streben, aus dem, was die Natur gütig und freigebig dem vorstellenden Wesen darbietet, auszuwählen und Anfang und Reihenfolge der Vorstellungen, welche der Unterricht in Nachahmung der Natur geben soll, ausfindig zu machen. Es liegt den Pestalozzischen Bemühungen das richtige Gefühl zu Grunde, dass die Seele nicht besondere Kräfte hat, sondern dass die Vorstellungen ihr Vermögen darstellen. Das hält Herbart den Bremern vor, um ihnen zu zeigen, welches der tiefere Grund des fremdartig Erscheinenden innerhalb der Pestalozzischen Methode ist. Diesen tiefern Grund muss man erst kennen, um Pestalozzi recht würdigen zu können. Der Schwerpunkt ist verschoben, wenn man nur auf seine Beschreibung des menschlichen Körpers, auf die wagerechten Linien und die Paraphrase des Einmal-Eins blickt. Das sind nicht die Hauptangeln seiner Methode. Dieselbe hat vielmehr ihre Bedeutung durch den Aufbau der Vorstellungen, der nach richtiger Erkenntnis des psychologischen Mechanismus erfolgt. Hat man dies erkannt, dann kann man Pestalozzi keine pedantische Beschränkung mehr vorwerfen. Seiner Methode gehört vielmehr das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen.

Wenngleich es schon ausgesprochen wurde, so sei es noch einmal besonders herausgehoben, dass nach dem Citate aus Herbarts Vortrage die Pestalozzische Methode kühner und eifriger als jede frühere den Geist des Kindes zu bauen sich bemühte. Damit ist eine historische Würdigung Pestalozzis in Ansehung des Ganzen aller pädagogischen Bestrebungen ausgesprochen,

welche sich würdig neben die frühere stellt (vergl. S. 164), die in dem Einzelpunkt der Anschauungsübungen Pestalozzi die Urheberschaft zusprach. So ist nach Herbartschem Urteile Pestalozzi ein Markstein in der Geschichte der Pädagogik. Er bildet eine Grenze nicht bloss gegenüber der älteren Vergangenheit, sondern sein Bemühen scheidet sich auch deutlich von den Bestrebungen jüngster Zeit. Getrennt von den Philanthropen, denen er sonst, soweit man den Namen presst, voll und ganz angehört, steht er auf einem Boden, auf welchem auch Herbart sich angebaut hat.

7. Wir sind am Ende der Erörterung über die Schriften, welche Herbart Pestalozzi und seinen Bestrebungen gewidmet hat. Der zuletzt besprochene Vortrag stammt aus dem Jahre 1804, Herbarts schriftstellerische Thätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik ist aber erst im Jahre 1841 beendet. Aus dieser fast vierzigjährigen Zeit sind keine Schriften vorhanden, die als Ganzes sich mit Pestalozzi beschäftigen. Aber genannt und citiert wird Pestalozzi noch sehr oft. Die späteren Bemerkungen Herbarts über Pestalozzi stehen zum Teil auf derselben Linie wie das schon Gesagte und enthalten nichts, das eigentlich neu wäre.

Dies gilt insonderheit von den Aeusserungen, welche in Bezug auf das ABC der Anschauung gemacht werden. Mehrfach wird dasselbe erwähnt, und diese Erwähnung ist durchweg mit einer Hervorhebung des Pestalozzischen Verdienstes um dasselbe verbunden[52]).

---

52) Vergl. 1: Rezension über Drobisch' Schrift: Philologie und Mathematik, als Gegenstände des Gymnasialunterrichts betrachtet u. s. w.

W. II. S. 264 f.: Herbart wendet sich hier gegen die Anschauung, dass die Mathematik besondere Anlagen erfordere. Er giebt zu, dass im frühen Kindesalter die Art des räumlichen Anschauens sehr ungleich ist. Diese Ungleichheit zu heben, giebt er mehrere Mittel an: u. a. soll ihr abgeholfen werden „durch das A B C der Anschauung, dessen Idee von Pestalozzi ausging."

2. Zweiter Brief über die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik.

W. II. S. 295: „Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungsübungen, deren Idee mir Pestalozzi darbot; vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch."

3. „Umriss pädagogischer Vorlesungen" in dem Abschnitte, welcher über Mathematik und Naturlehre handelt.

W. II. S. 622: „Ueber Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung schrieb der Verfasser ein Büchlein vor nunmehr beinahe vierzig Jahren, und liess später oftmals darnach unterrichten."

Das Allgemeine wollte Pestalozzi lehren in der richtigen Erkenntnis, dass, wer das Allgemeine weiss, zugleich schon immer etwas von dem Einzelnen kennt, das er später noch zu lernen hat. Um das Allgemeine handelt es sich im analytischen Unterrichte Herbarts. So kommt es, dass Herbart seine Darlegung des analytischen Unterrichts nicht besser vorzubereiten weiss als durch Erinnerung an Pestalozzis Buch der Mütter. Es geschieht dies in der „Allgemeinen Pädagogik"[53]) und ein zweites Mal in dem „Umriss pädagogischer Vorlesungen"[54]). An der zuletzt genannten Stelle wird Pestalozzi zwar getadelt, dass er sich unzweckmässig auf einen einzelnen Gegenstand beschränkte, aber gelobt dafür, dass die Art der Uebungen von ihm zum Teil noch bestimmter angegeben ist, als es selbst bei Niemeyer geschah.

Hier fügt sich am besten eine Stellungnahme Herbarts zu Pestalozzi ein, die in zwei Fragmenten aus den akademischen Vorlesungen der Jahre 1807 und 1808 vorliegt[55]). Es handelt sich ums eins der Pestalozzischen Verdeutlichungsmittel der Anschauungserkenntnisse, um die Sprache. Sollen diese fragmentarischen Ausführungen mit früheren Aeusserungen verbunden werden, so findet sich der Anknüpfungspunkt in dem Aufsatze über Pestalozzis Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Hier hatte Pestalozzi Herbarts Beifall dafür, dass er ein grosses Gewicht auf die Sprache legt[56]). Auch fand Herbart das Einprägen der Laute von seiten der kleinsten und das Lernen der Namen und Worte von seiten der kleinen Kinder sehr zweckmässig. Er wies darauf hin, dass solchen ein Wort und ein Name nicht wie Erwachsenen ein blosses Zeichen, sondern wirklich eine Sache ist[57]). Unser erstes Fragment ergänzt Herbarts Urteil insofern, als er auch hier dem frühen Beginnen systematischer Uebungen beipflichtet. Einmal, so ist sein Gedanke, müssen die Elementartöne doch geübt werden; so wähle man die Zeit, wo sie interessant genug sind. In späterer Zeit, wenn das Kind buchstabieren

---

53) W. I. S. 418.
54) W. II. S. 562.
55) W. I. S. 561.
56) Vergl. oben S. 163 f.
57) W. I. S. 90.

soll, ist die Auflösung ganzer Worte in ihre nichts bedeutenden Elemente für das Kind unerträglich, wenn es nicht schon ein Verständnis für die Zusammensetzung der Sprachtöne bekommen hat.

In dem zweiten Fragmente wird ein Gegensatz ausgesprochen. Herbart erinnert an Pestalozzis Wort: „Es braucht, dass wir Sprache an das Bewusstsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem hohen Grade von Klarheit zu bringen", und bezeichnet diesen Gedanken als falsch. Man darf nach ihm von der Sprache nicht erwarten, dass sie einen Gegenstand klarer mache; ihr Wert liegt anderswo. Zur Klarlegung der Herbartschen Ansicht kann am besten an das Verfahren seines analytischen Unterrichtes erinnert werden, der eine Ordnung unter den Vorstellungen veranstalten will. Die Gesamtheit der Vorstellungen wird durch ihn deutlich und klar gemacht, während die Klarheit und Deutlichkeit der einzelnen Vorstellungen nicht sein Werk ist. Die Sprache hat nun die hohe Bedeutung, dass sie das Geschäft, welches dem analytischen Unterrichte obliegt, erleichtert. Dies zeigt sich erstens in der Verknüpfung. Es wird daran erinnert, dass der Name eines Dinges Merkmale desselben vereinigt. Ein Beispiel zu Herbarts Anschauung wird etwa der Name Orange geben; rundliche Gestalt, Orangefarbe, sauer-süsser Geschmack sind mit diesem Namen zu einer Einheit verbunden. Diese Einheit kann wieder mit mehreren anderen, ähnlichen Einheiten zusammen eine höhere Einheit ausmachen; so sind Orange, Citrone, Banane u. s. w. vereinigt durch den Namen Südfrüchte.

Neben diese logische Betrachtung stellt Herbart die psychologische, die ebenfalls an einem Beispiele erläutert werden mag. Ich habe beispielsweise mir an einer Orange ihre rundliche Gestalt, ihre Farbe, ihren sauer-süssen Geschmack vergegenwärtigt; neue Vorstellungen kommen, und die alten Vorstellungen sinken, verbunden durch den Namen Orange, unter die Schwelle des Bewusstseins. Aber es braucht nur wieder der Name Orange genannt zu werden, so werden mit ihrer Vorstellung auch ihre einzelnen Merkmale wieder hervortreten. „So sind", nach Herbarts eigenem Ausdrucke, „Worte — hülfreich, um dasjenige, was unter die Schwellen des Bewusstseins hinabsinken muss, damit oberhalb Platz werde, wenigstens an einem Faden zu versenken, an dem es sich jeden Augenblick wieder hervorziehen lässt."

Umgekehrt leistet auch die Sprache Dienste, indem sie Merkmale und Teile zerlegt und in ihrer Trennung erhält. Hat die Sprache für Wurzel, Stamm, Aeste, Blätter den einigenden Namen Baum gefunden, so ist die Einheit doch nicht derartig, dass die Teile in eins zusammenfliessen. Vielmehr ist das Einzelne zugleich verselbständigt und seine Betrachtung erleichtert.

Eine eigentümliche Beleuchtung hatte Pestalozzi durch Schwarz erfahren[58]. Es war gesagt worden, dass Pestalozzi der egoistischen Denkart seines Zeitalters hingegeben war. Dieses Urteil war damit begründet, dass er den Einzelnen von dem Ganzen lösen und zur Freiheit erheben wollte. Dem gegenüber hebt Herbart hervor, dass Pestalozzi völlig pädagogisch verfuhr, indem er sich zunächst auf das Einzelindividuum bezog und nur mittelbar dem Ganzen diente. Ferner war aber gesagt worden, dass Pestalozzi seine Idee unter dem Einflusse des Christentums zur umfassendsten Liebe für die gesamte Menschheit gesteigert habe. Herbart bestätigt die Richtigkeit dieser Bemerkung aus seiner persönlichen Bekanntschaft mit Pestalozzi. Aber er vermag dieselbe nicht mit dem ersten Urteile zu vereinigen. Weder reimt sich Hingabe an eine egoistische Zeitrichtung mit Hingabe an die Liebe, welche das Christentum lehrt; noch vermag Loslösung des Einzelnen neben der umfassendsten Liebe der gesamten Menschheit zu bestehen. Diese Widersprüche liegen indes nur in dem konfusen Urteile des Theologen Schwarz in Harmonie nebeneinander; Pestalozzi stellt sie nicht dar. Es war ein Unglück, dass Schwarz erst Theologe, dann Pädagoge war und nebenbei auch Philosoph sein wollte. Das ist der Grund, weshalb er zu einer ganz falschen Würdigung der Elementarmethode gelangte, von der er sagt, dass durch sie das Kind ganz in die „Selbstkraft“ erhoben wurde, um aus sich selbst zu lernen und das Dargebotene sich „in höchster Freiheit“ anzueignen. Damit ist Pestalozzi im Sinne Fichtes verbrämt; und was der Theologe an Fichte verurteilt, wird auch an Pestalozzi verdammt. Deshalb wird Pestalozzi zum Vorwurf gemacht, dass er die egoistische Erziehungsweise auf die Spitze trieb und ein Nachfolger des Genfer Pädagogen war. Dann soll ein Umschlag erfolgt sein. Derselbe kann nur so gedacht werden, dass dann dasjenige in die Pädagik eintrat, was vor dem Theologen und,

58) W. II. S. 243.

um auch noch die andere Eigenschaft von Schwarz zu nennen, dem Humanisten Billigung findet. Herbart fragt dazu, ob es nicht andere Gründe des Umschlagens gab. Die aus dem Kontexe sich ergebende Antwort würde lauten, dass allerdings andere als theologische und humanistische, nämlich theoretische Gründe vorhanden waren; und hätte Schwarz Theorie ohne Zulassung eines besonderen philosophischen Systems bei der Beurteilung Pestalozzis angewandt, so wäre seine Meinung anders formuliert worden. Jene Elementarmethode will allerdings eine Kraft im Zöglinge erziehen. Aber darin sieht Herbart keinen Mangel, sondern einen Vorzug. Dahinter liegt, wie schon gesagt (vergl. oben S. 187 f.), die richtige psychologische Voraussetzung, dass Vorstellungen zu Kräften werden, wenn nur ihr Aufbau folgerichtig ist; und auf dieser Voraussetzung allein konnte Herbart sich als Ziel setzen, vielseitiges gleichschwebendes Interesse zu erwecken, das als Zusammenfassung aller seelischen Kräfte das Fundament des sittlich starken Charakters sein soll.

8. Wenn die zuletzt angeführten Urteile Herbarts neue Gesichtspunkte nicht enthielten, so steht es anders um solche Bemerkungen, die an der Frage orientiert sind, ob Pestalozzi Privat- oder öffentliche Erziehung fordert. Ganz leise klang diese Frage schon an in der Kritik, welche Herbart Schwarz' Urteil über Pestalozzi zu teil werden liess. Es fiel dort schon gegenüber dem Vorwurfe, dass Pestalozzi den Einzelnen vom Ganzen löste, das Wort der Verteidigung, der Erzieher sei kein Staatsmann; aber auch der uns bekannte (vergl. Darstellung über Plato) prinzipielle Standpunkt wurde herausgekehrt, dass derjenige für das Ganze am besten gesorgt habe, der sich einer heilsamen nachdrücklichen Einwirkung auf das Individuum rühmen könne. Staatserziehung also hat Schwarz bei Pestalozzi vermisst, Herbart aber findet sie dennoch bei ihm, und sie tritt ihm gerade in dem Punkte entgegen, der für Schwarz Anlass wurde, jenen Mangel zu konstatieren. Darnach ist Pestalozzi von Herbart als der Vertreter der Privat- und Individualerziehung gekennzeichnet. Nun hat ja auch in der That Pestalozzi der Familie in grossem Masse die Erziehungssorgen zugeschoben. Schon die Titel seiner Bücher: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; „Das Buch der Mütter", zeigen dies an. Und ausserdem wollte er ja nach Herbarts richtiger Darlegung in seinem Bremer Vortrage jeden einzelnen Zögling konstruieren und aufbauen.

Indes ist Herbarts Urteil über Pestalozzi in diesem Punkte noch nicht abgeschlossen.

Bevor auf weitere einschlägige Bemerkungen Herbarts eingegangen wird, sei daran erinnert, dass Pestalozzi ein Retter der Menschheit sein will. Er will durch eine neue und bessere Unterrichtsmethode helfen. Sehr hart ist sein Urteil über die vorhandenen Erziehungsbestrebungen. Es ist eine Anklage nach Rousseauscher Art, die er im Anfange des vierten Briefes in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", erhebt. Das Wenige, was er bei seiner Unwissenheit leisten kann, hält er immer noch für besser als den ganzen bisherigen Apparat. Wohin er blickt, sieht er in dem Erziehungswesen nur „Schulübel, die Europas grössere Menschenmassen entmannen." Im zehnten Briefe sind seine Ausdrücke noch stärker. Wer „nicht fühlt, was wir bei unserem nicht bloss gothisch-mönchischen, sondern auch als gothisch-mönchisch-erlahmten, und uns selber zum Ekel gewordenen Erziehungsschlendrian versäumen, wahrlich, bei dem sind Hopfen und Malz verloren." Das Neue, welches er an die Stelle des Schlendrian setzt, wird Wunder thun, man soll es nur anwenden, dann wird man es selber erfahren. Trotz aller Bescheidenheit, welche Pestalozzi ziert, hat er doch dieses stolze Vertrauen in seine pädagogischen Ideen. Sie können „Europas grössere Menschenmassen" aus einem beklagenswerten Zustande retten. Massen, nicht Einzelne bloss, stehen vor ihm hülfsbedürftig da, auf Massen will er daher auch seine Rettungsmittel angewandt wissen. Daher kennzeichnet Herbart vollkommen richtig den Thatbestand, wenn er Pestalozzi mit Männern, auf welche wir in unserer Erörterung schon geführt wurden, Xenophon und Plutarch, und solchen, welche noch besprochen werden müssen, wie Fichte, auf gleiche Stufe gestellt hat[59]). Wie sie, hat er sein ganzes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gerichtet. Nun ist nach Herbart die Erziehung der Massen in Gefahr, pädagogischen Grundsätzen nicht gerecht zu werden, indem einmal die Individualität zu wenig berücksichtigt wird, und andererseits dem Erzieher die Möglichkeit künstlerischen Wirkens genommen ist. Ausserdem widerfährt ihr das Unglück, dass ihr gut gemeintes Streben für die Massen in Wirklichkeit

---

59) W. II. S. 37: „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung."

mit einer nachteiligen Wirkung für dieselben begleitet ist. Der erste und dritte Tadel trifft Pestalozzi nicht, das sahen wir schon soeben; Pestalozzi hat der Masse gedient, indem er für eine gründliche Durchbildung des Einzelnen gesorgt hat. Aber auch der zweite Tadel findet auf ihn keine Anwendung; Pestalozzi war Künstler, allerdings nur mit Vorbehalt. Es war für ihn nach Herbarts Urteil ein Glück, dass man nicht mehr für ihn that, als in Wirklichkeit geschehen ist. Man hatte für ihn genug gesorgt, „indem man ihm ein Institut möglich machte, worin er für seine Person nicht nur, sondern auch für seine Gehülfen Spielraum fand. Bei grösserer Begünstigung möchte wohl über der Lust, die Wirkung ins Grosse zu treiben, der Künstlersinn noch mehr zurückgetreten sein, als es ohnehin schon geschehen ist“ [60]). Die letzten Worte geben die Grenze an, in welchem Umfange Pestalozzi Künstler war und blieb. Er war es insoweit, als er persönlich auf seine Zöglinge wirkte; das hatte Herbart in Burgdorf beobachten können. Er war es aber nicht im Apparate einer Erziehungsanstalt; um das sein zu können, hätte zu der pädagogischen Künstlerschaft noch die organisatorische hinzukommen müssen.

Die von Pestalozzi ausgehende Wirkung hat anfangs vielfach dahin geführt, dass die Kunst in der Pädagogik vernachlässigt wurde und die Individualerziehung gegenüber einer Erziehung im nationalen Sinne zu kurz kam. Im zweiten Briefe über „Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik“ spricht Herbart von einem Pestalozzischen Strom und Strudel, der die Völker, besonders Deutschland, in seiner Aufregung gegen den napoleonischen Despotismus ergriff und die öffentliche Erziehung auf Kosten der privaten über Gebühr emporhob. Und wie wenig diese öffentliche Erziehung von Herbart gebilligt wurde, geht daraus hervor, dass er sie als eine „allgemeine Aufregung“ gegen den Druck, welchen man so bitter empfand, charakterisiert [61]). Damit ist eine weite Distanz gesetzt zwischen dem pädagogischen Ideal, das die Forderung künstlerischen Einwirkens auf das Einzelindividuum stellt, und einem ungestümen und unklaren Treiben, für welches man sich auf Pestalozzi berief.

---

60) W. II. S. 43.

61) W. I. S. 297.

Zwischen der Darstellung der Herbartschen Stellungnahme zu Pestalozzi und der Wiedergabe seiner Anschauung über die Humanisten ist der geeignete Platz, ein Urteil Herbarts über einen Mann wiederzugeben, der nicht bloss ein Zeitgenosse Pestalozzis war, sondern auch zu ihm auf kurze Zeit in enge Beziehung trat. Es ist Fellenberg, der Armenerzieher und Landwirt in Hofwyl. Bekanntlich stand Pestalozzi unter seiner Leitung, als ihm, nachdem er Burgdorf verlassen hatte, von der Berner Regierung im Kloster Münchenbuchsee eine neue Stätte für seine Thätigkeit angewiesen wurde. Aber der energische und konsequente Mann wurde Pestalozzi unerträglich, und er war froh, als ihm in Ifferten ein Wirkungskreis angeboten wurde, wo er ohne Fellenbergs Aufsicht schalten und walten konnte.

Herbart hat über Fellenberg durch seinen Freund Griepenkerl gehört, der 1810 unter ihm Lehrer war[62]. Die Erzählungen des letzteren sichern Fellenberg Herbarts ganze Sympathie. Herbart bewundert an ihm dasjenige, was Pestalozzi so völlig fehlte, das Talent, zu organisieren, die Fähigkeit, Ideen, welche der Menschheit dienen wollen, auch wirklich zur Ausführung zu bringen.

Anlass zu seinem Urteile über Fellenberg giebt ihm Schopenhauers Schrift: „Die Welt als Wille und Vorstellung." Der hier ausgesprochene Pessimismus hat Herbart nicht befriedigt. Die eigentlichen Uebel der Menschheit findet er nicht genannt. Nicht die physischen Leiden sind das Unerträgliche, welches den Menschen drückt, sondern die unglücklichen gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese zu bessern, sollte sich die Menschheit zur Aufgabe machen. Dieser Gedanke wird durch eine Beobachtung erläutert, welche Herbart in einem Bohnengarten gemacht hat. Man hat versäumt, Stangen zu setzen; als nun die Bohnen wachsen, die Ranken emporsteigen, neigen sie sich, verschlingen sich untereinander und fallen endlich zur Erde nieder. Um die Blüten und Knospen ist es jetzt geschehen, und da, wo wirklich Früchte kommen, faulen sie am Boden. Im Sinne Schopenhauers fügt Herbart hinzu: „Wenn diese Bohnen Bewusstsein hätten, wie würden sie jammern über ihre hülflose Lage, über den unnützen, quälenden Lebenstrieb, den sie in sich fühlten; ihr letztes

62) W. II. S. 225 f.

Rettungsmittel würden sie suchen — in der Verneinung des Willens zum Leben." Sein eigenes Urteil lautet anders. Noch ist nicht alle Hoffnung verloren, den Bohnen fehlen nur die stützenden Stangen. Angewandt auf die Menschheit lehrt dieser Vergleich, dass das Verfahren Schopenhauers unsinnig ist, der vollständig das Natürlichste und Nächste vergisst, wenn sich Not zeigt, nämlich Hülfe zu bringen. Herbart nennt ihn den Philosophen aus Wolkenkukuksheim und stellt ihm Fellenberg als den Mann gegenüber, der Stangen setzte, wo er am Boden liegende Bohnen sah und, ohne Bild gesprochen, helfend einsprang, wo er Not und Bedrängnis fand.

b) Die humanistische Richtung.

1. Der Anfang der pädagogischen Richtung, in welche wir jetzt eintreten, ist mit Paulsen in die Zeit Friedrichs des Grossen zu verlegen (Paulsen II. S. 188 ff.). Ihre Entwicklung bis auf Herbarts Zeit ist durch die Namen Winkelmann, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, W. v. Humboldt, F. A. Wolf bezeichnet. Aus der Geschichte der Universitäten ist an die Neugründung in Göttingen im Jahre 1735 zu erinnern. Ihre neuhumanistischen Lehrer sind Gesner und Heyne. In Sachsen leuchtet bis 1781 der Name Ernestis.

Anfangs stehen Humanismus und Philanthropinismus in Eintracht nebeneinander. Gedike, der Freund Campes, giebt den Beweis und das Beispiel, wie beide Richtungen sich in einer Person vereinigen lassen. Bald aber beginnt der Kampf, in welchem der Philanthropinismus unterliegt.

Herbart tritt in diesen Kampf ein, nachdem er aus der Schweiz nach Norddeutschland zurückgekehrt ist und in Bremen seinen Aufenthaltsort gewählt hat. Noch bevor er in der Pestalozzischen Sache das Wort ergreift, entsteht hier Herbarts Schrift „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Schulen", in der er zum erstenmale Stellung zu den Humanisten nimmt.

Da zu der Zeit, wo Herbart sich über den Humanismus ausspricht, derselbe dem Philanthropinismus als Gegner gegenübersteht, so ist es unerlässlich, hier und da mit einem Worte auf letzteren zurückzukommen, obwohl er bereits in Herbartscher Beleuchtung seine Würdigung fand.

Wenn das Schlussurteil über den Philanthropinismus denselben sowohl in seiner theoretischen Darstellung wie in seiner praktischen Ausführung antiquiert, so darf das nicht Anlass werden anzunehmen, Herbart stelle sich auf die Seite des Humanismus. Herbart wollte in Bremen nicht mit ob und oder zwischen Pestalozzi und Basedow entscheiden; dasselbe gilt auch für seine Stellung zum Humanismus und Philanthropinismus. Wenn die Philanthropen sich irrten bei Aufstellung ihres Erziehungsideals und im Auffinden der erforderlichen Erziehungsmittel, so haben darum die Humanisten noch nicht recht mit den Vorschlägen, welche sie den philanthropischen entgegenstellen; es kann noch eine dritte Möglichkeit geben, die Lösung des Problems herbeizuführen. In der That entscheidet Herbart mit weder — noch. Indes hindert dies nicht, dass er, wie bei den Philanthropen, so auch bei den Humanisten manches als gesund bezeichnet.

Die Selbständigkeit, welche vorausgesetzt ist, wenn Herbart einen Weg geht, der von dem der Philanthropen und der Humanisten abweicht, tritt uns schon in der genannten Schrift entgegen[1]). Der junge Herbart tritt hier gleichsam mit einem Programme seiner pädagogischen Ideen an die Oeffentlichkeit. Er fühlt sich dazu veranlasst, weil man an ihn die Aufforderung gestellt hat, an dem öffentlichen Unterrichte in Bremen sich zu beteiligen. Mit dem bisherigen Unterrichtsverfahren ist er aber nicht zufrieden. Diese missbilligende Anschauung teilt er mit Männern, denen in Bremen eine gewisse Kompetenz in Schulangelegenheiten zusteht. Man denkt an Reformen und hat zu Herbart das Zutrauen, als sei er der Mann, der an dem Werke mithelfen könne. So tritt der 25jährige Herbart in unserer Schrift als der Schulreformater einer alten Hansestadt auf; und nach den Eingangsworten muss angenommen werden, dass er sich in diese Thätigkeit nicht hineindrängte, sondern dazu getrieben wurde. Rein zufällige Unterhaltungen über Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts und über seine bisherigen Versuche haben ihm, wie er sagt, das Vergnügen gemacht, mehrere ihm sehr schätzbare Urteile seinen Meinungen über jene Dinge geneigt zu machen.

Den Ausgangspunkt für die Darlegung seiner Gedanken nimmt Herbart dort, wo jeder orientiert ist, der nur etwas die

---

1) W. I. S. 74 f.

damaligen Schulverhältnisse beobachtet hat, im Streite der Humanisten und Philanthropen. Er erinnert an die Vorwürfe, welche der alten Pädagogik, die sich aber jetzt wieder verjüngt hat, wegen ihrer übertriebenen Wertung der alten Sprachen gemacht werden, dass nämlich die römischen und griechischen Schriftsteller nur sehr wenigen jungen Leuten den Nutzen gewährten, für den man gleichwohl alle arbeiten lasse; ein grosser Verlust an Zeit, aber auch an Lust und Kräften sei die Folge; endlich werde die grosse Menge der gemeinnützigen Kenntnisse vernachlässigt. Als Antwort der Humanisten wird von Herbart wiedergegeben, es sei unmöglich, dass aus der Zusammenhäufung von allerlei Stückchen aus den verschiedensten Wissensgebieten etwas Gründliches werden könne. Daraus könne nur Seichtigkeit des Verstandes und des Charakters hervorgehen. Nur durch das Altertum könne der Verstand genährt, der Charakter gebildet werden. Allein derjenige, welcher sich in die Vorzeit vertieft habe, stehe den Vorstellungsarten der heutigen Welt selbständig und ohne Befangenheit gegenüber; nur ein solcher sei imstande, die Kräfte der Menschen nach ihrem Vermögen und Unvermögen zu beurteilen. Manche beklagenswerte Erscheinung der Gegenwart habe ihren Grund darin, dass das Studium der Alten nicht in genügendem Masse betrieben werde.

Das Gewicht der Gründe auf beiden Seiten hält Herbart für so gross, und das Ansehen ihrer Vertreter schätzt er so hoch, dass er beiden Recht giebt. Damit scheint die Forderung gestellt zu sein, dass beide Methoden vereinigt werden müssen. In der That, so urteilt hier noch Herbart, wird man nicht anders helfen können. Nur darf der „Vereinigungsversuch" kein „unvorsichtiger" sein; eines solchen unvorsichtigen Verfahrens macht man sich schuldig, wenn man den Blick auf die Vorteile der beiden Methoden richtet und die crème de la crème von hier und von dort zu einer neuen Methode vereinigt. Zwar scheint dieses Verfahren so klar und einleuchtend, dass es kaum einer Debatte bedarf, aber dennoch ist es falsch. Das Resultat, wie es thatsächlich vorliegt, wird von Herbart dahin charakterisiert: „Wirklich sind die neuesten Erziehungsbücher so voll von Vorschriften, was alles und in welchem bunten Stundenwechsel und durch wie unzählig viele Kunstgriffe es gelehrt werden solle, dass nur ein seltener Ueberblick des Lehrers dies Gewebe immer an

allen Orten zugleich würde handhaben — und nur eine noch weit seltenere Fassungsgabe des Lehrlings das, was zu so vielen verschiedenen Zwecken ihm angebildet wird, in den einen einfachen Zweck eines festen, gleichmütigen, lauteren Charakters, aus dem doch seine ganze künftige Geschäftigkeit hervorgehen soll — würde vereinigen können."

Es muss also eine andere Art der Vereinigung geben. Sie muss eine andere Wurzel haben als das Streben, oben abzuschöpfen; sie muss vielmehr den Grund des Streites beider Parteien aufdecken; könnte dies geschehen, „so hörte vielleicht der Streit von selbst auf" [2]).

Nachdem wir am Anfange unserer Abhandlung mit Herbart pädagogische Probleme gelöst haben, hat in dem letzten Citate die blosse Nennung des festen, gleichmütigen, lauteren Charakters in uns eine Reihe von Gedanken aufgeweckt, aus der sich Herbarts Erziehungsziel: Charakterstärke der Sittlichkeit, heraushebt. Alle pädagogischen Bestrebungen dienen der Abzweckung auf dieses Ziel; dasjenige hat bei Philanthropen und Humanisten Berechtigung, das sich diesem Streben unterordnen und einfügen lässt.

Natürlich soll nicht gesagt werden, dass bei Herbart schon im Jahre 1801 das genannte Erziehungsziel zu der späteren Klarheit ausgebildet war. Genau abgrenzen zu wollen, wie weit dies der Fall war, oder wie weit es nicht der Fall war, ist ein müssiges Unternehmen. So weit liegen indes schon spätere Gedanken vor, dass Charakterbildung das Ziel der Erziehung ist, dass der Charakter Interesse zur Voraussetzung hat, und dass die mannigfaltigen Arten des Interesses sich unterscheiden lassen als Interesse am Menschen und Interesse an der Natur [3]).

---

2) A. a. O. W. I. S. 75 f.

3) A. a. O. W. I. S. 81: Die einschlägige Stelle lautet: „Sowie die mannigfaltigen Studien, welche die alte Litteratur befasst, ein Ganzes ausmachen, dessen Mittelpunkt das Interesse am Menschen ist, so werden auch die Naturkenntnisse unter sich in ein ähnliches Ganzes geordnet werden müssen, das einer encyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das Interesse an der Natur zu gründen, mit welchem weiter das Interesse an der Mathematik in enger Verbindung steht." In den folgenden Worten kommt deutlich zum Ausdruck, das wirklich keimartig die späteren Gedanken schon vorliegen. „Ich behalte es mir vor, darüber einen bestimmten Plan zu entwerfen,

Der Unterricht, welcher dem genannten höheren Zwecke dienen soll, hat dem Zöglinge eine einheitliche Gedankenmasse zuzuführen. Innerhalb derselben interessiert hier insonderheit diejenige Abteilung, welche Interesse am Menschen erwecken soll. Den dahin zielenden Bemühungen ordnet Herbart den Humanismus unter. Für die Reihenfolge und den Aufbau giebt die geschichtliche Entwicklung Regel und Richtschnur. Die Geschichte also giebt den Faden für den Unterricht in den alten Sprachen. Nun folgen die Römer auf die Griechen, folglich muss auch die Erlernung ihrer Sprache nach der griechischen kommen. Die Geschichte bestimmt deshalb die Anordnung, weil die Entwicklung der Menschheit der des einzelnen Menschen ähnlich und verwandt ist; die Griechen eignen sich für Kinder, die Römer für Erwachsene. „Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in späteren Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses ein grosses Interesse hat, wie wenn der bejahrtere Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt, um hier seine verlorene Lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen und zum Stoff seiner Betrachtungen zu machen"[4]. Dass das richtige Verhältnis umgekehrt wurde, hat historische Gründe; die lateinische Sprache vor der griechischen zu lernen, hatte Berechtigung in jener Zeit, da dem Gelehrten die lateinische Sprache werter und geläufiger sein musste als die Muttersprache. Es passt aber nicht mehr für die Zeit, in welcher Herbart schreibt. Indem Herbart nun weiter auch nach dem Anfange innerhalb der griechischen Litteratur sucht, kommt er auf seine, uns schon bekannte und stets wiederholte Forderung, mit Homers Odyssee die Einführung ins Altertum zu beginnen. Sie soll die Lektüre der Knaben von 8—10 Jahren werden. Nach seinen Erfahrungen muss derselben täglich eine Stunde gewidmet werden; wenn dies nicht möglich ist, sollen wenigstens 4 Stunden wöchentlich aufgewandt werden. Dieses Zugeständnis wird aber nur unter der Bedingung gemacht, dass in 2 Stunden eine verwandte Nebenbeschäftigung, etwa die

---

wofern mir die Ehre zu teil werden sollte, die vorher angezeigten Ideen in wirklicher Ausführung darstellen zu dürfen."

Uebrigens sei auch noch daran erinnert, dass Willmann in Anmerkung 2 auf S. 76 die ersten Anfänge des Herbartschen Systems der Pädagogik in die Berner Zeit verlegt.

4) W. I. S. 77.

älteste griechische Geschichte getrieben wird[5]). Ist hiermit der Anfang bezeichnet, so wird die Weiterführung und Fortsetzung nach folgendem Grundsatze bestimmt: „Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wollte, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe; jene alten Dokumente würden zugleich die Anweisung und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben“[6]). Man wird nicht in Verlegenheit kommen, immer dasjenige zu haben, was in dem betreffenden Augenblicke gerade richtig ist, denn für jedes Alter, für jede Stufe der Jugendbildung ist die alte Litteratur so reich an Hülfsmitteln, dass man sich im Gebrauch derselben mit grosser Leichtigkeit nach den verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann[7]).

Die Frage nach dem Für und Wider des Unterrichtes in alten Sprachen wird also von Herbart im Blick auf das Erziehungsziel entschieden. Dass zugleich auf die historische Reihenfolge geblickt wird, hatte nicht etwa seinen Grund darin, dass der erste Standpunkt verlassen ist, sondern war vielmehr dadurch motiviert, dass Herbart bei Erwägung seines Erziehungszieles nie den Blick einseitig auf den Zögling richtet, sondern ihn zugleich als Glied der Menschheit betrachtet; an der Arbeit der letzteren soll er sich beteiligen; mit Hülfe der Kunst des Unterrichts soll er durch die Entwicklung der Menschheit hindurchgeführt werden, damit er bei seiner Mitarbeit an dem Punkte einsetzen kann, wo die Menschheit gerade jetzt steht. Das sind für uns bekannte

---

5) Für die Vorschrift Herbarts, die Beschäftigung mit der Odyssee an den Anfang des griechischen Unterrichts zu setzen, nach bewusst benutzten Vorgängern zu suchen, ist eine Arbeit, welche nur mit Hypothesen endigen kann. In der vorliegenden Schrift giebt Herbart keine Vorgänger an. In der „Allgemeinen Pädagogik“ (W. I. S. 347) beruft sich Herbart auf die Erziehungsrevisoren. Ob er die Vorschläge Gesners und anderer älterer Pädagogen, deren Willmann mehrere aufzählt (I. S. XXXII und 77), gekannt oder nicht gekannt hat, muss dahin gestellt bleiben. Indes verdient hier in Erinnerung gebracht zu werden, dass sich gerade am Homer der neue hellenische Humanismus belebt hat. Auf ihn blickte man insonderheit auch dort, wo man ihn nicht gerade auf seine pädagogische Verwendbarkeit hin untersuchte. Wahrscheinlich liegt der erste Anlass zu dem Herbartschen Vorschlage in der Zeit seines Aufenthaltes in Jena.

6) W. I. S. 79.

7) Ibidem.

Gedanken (vergl. oben „Die Frage nach d. Ziel d. Erz.“), wichtig für uns ist hier, dass sie die Voraussetzung bilden, auf der sich Herbart in seiner Erstlingsschrift mit dem Humanismus auseinandersetzt.

Es ist unumgänglich notwendig, dass auch der andere Gesichtspunkt, die Orientierung der Pädagogik an der Psychologie, in unserer Schrift schon anklingt. Soll psychologische Einsicht die Wahl der Erziehungsmittel bestimmen, ist andererseits der Unterricht über das Altertum ein Erziehungsmittel, so muss letzterer deshalb von Herbart gewählt sein, weil er der Kindesseele konform ist. Wir haben oben die Bemerkung schon angeführt, dass die Griechen besonders gut für das Kindesalter sich eignen, während die Römer mehr für eine höhere Altersstufe passen. Es sei noch hinzugefügt, dass die griechischen Schriftsteller ein „redendes Gemälde“ einer „idealisch schönen Jugend“ aufgestellt haben sollen [8]). So redet Herbart ganz als Humanist. Ferner sollen die Griechen Gewandtheit und natürliche Energie vor allen anderen Völkern besitzen. Sie sind so sehr im Sonderbesitz dieser Vorzüge, dass alle Völker, auch die Römer, immer auf Griechenland zurückgreifen müssen, wenn sie sich vor dem Fehler der Unnatur und dem Hange, in den falschen Zierraten einer missverstandenen Kunst zu glänzen, schützen wollen [9]). Aber dennoch ist Herbart ein anderer Humanist als diejenigen, welche in seiner Zeit als solche gelten. Die Griechen sind nur für Kinder geeignet, nicht für Männer; den Kindern sollen die Griechen nahe gebracht werden, nicht den Jünglingen, noch weniger den Männern. Der Mann, welcher in seiner Jugend griechisch lernte, soll nicht etwa in griechischen Anschauungen leben; das hat er schon als Jüngling abgestreift. Seine Gedanken waren in der Jugend auf die griechische Welt gerichtet, weil damals eine natürliche Verwandtschaft zwischen ihm und dem, was er im Griechischen las, bestand. Aber er ist nicht in den Kinderschuhen stecken geblieben, sondern von den Griechen „hinweggeeilt“ zu der folgenden Zeit, bis er auf die Gegenwart kam. Er durchlebte Kindheit, Jugend, Jünglingsalter der Menschheit, um nun als Mann, bereichert durch die Erfahrung der Vergangenheit, ein tüchtiges Werkzeug in der Welt zu sein; und er konnte hinwegeilen von Stufe zu

8) W. I. S. 77.

9) Ibidem.

Stufe, weil für jede weitere Stufe der Grund in der vorigen gelegt war. Das ist gegen die Philanthropen nicht minder als gegen die Humanisten gesprochen. Erstere wollten nach Möglichkeit die Klassiker des Altertums aus der Schule verbannen, weil sie die Voraussetzung zu Grunde legten, dass diese Bücher der Jugend kein Interesse abgewinnen könnten. Sie irrten sich; denn gerade die alten Klassiker, in richtiger Reihenfolge dargeboten, erwecken ein starkes Interesse. Allerdings haben sie Recht, „sofern von der gewöhnlichen Methode die Rede ist", welche dem Griechischen das Lateinische vorangehen lässt. Die Humanisten begehen aber einen Fehler, der nicht geringer ist. Hatten die Philanthropen sich von vornherein der Möglichkeit beraubt, eine Kraft, ein Streben und, um es historisch zu orientieren, eine tendance d'une perception à l'autre zu erwecken, so wären die Humanisten wohl in der Lage gewesen, dieselbe zu erzielen; denn ihr Blick war auf die Quellen gerichtet, aus welchen jene Kraft fliessen kann. Aber sie treffen eine falsche Massregel in Hinsicht der Anordnung. Und selbst wenn sie die richtige Reihenfolge gewählt hätten, so wäre das Resultat ihrer Arbeit doch nicht dasjenige gewesen, was Herbart erstrebte. Sie halten die Jugend auf dem Punkte fest, auf welchem sie steht, hindern das Streben derselben hinwegzueilen. In ihrer übertriebenen Schätzung des Altertums verkennen sie seinen Wert; sie machen sich zu Sklaven der Alten, sind selber alt und unbrauchbar für die gegenwärtige Zeit. Man achte auf Herbarts innere Freiheit gegenüber dem Altertum, die er in den Worten ausspricht[10]): „Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte." Sind diese Worte in den Augen seiner zeitgenössischen eingefleischten Humanisten nicht ein Sakrileg, so sind sie doch sicherlich Beweis arger Vermessenheit gegenüber der Autorität der Alten[11]).

10) W. I. S. 77.

11) Vergl. die allgemeine Zeitanschauung in Paulsen, Gesch. des gelehrten Unt. II. S. 227 ff.

Nach allem sind es echt pädagogische Erwägungen, aus denen heraus Herbart seine Anschauung über den Humanismus gewinnt. Ist es aber richtige Einsicht in das Wesen der Pädagogik, welche Ursache und Anlass wird, dass Herbart sich zu den Humanisten in Gegensatz setzt, so bleibt für letztere nur übrig, dass sie diese Einsicht nicht hatten, dass sie keine Pädagogen waren.

So weit die Erörterungen, zu denen Herbarts Erstlingsschrift über den Humanismus Anlass giebt. Es ist der prinzipielle Standpunkt herausgekehrt, den Herbart dem humanistischen Unterrichte gegenüber einnimmt. In dem Masse wie das Prinzip verkürzt und unentwickelt zum Ausdruck kommt, in demselben Masse sind auch die Aeusserungen, den Humanismus betreffend, nicht entwickelt und ausführlich. Zu je deutlicherem Ausdrucke ersteres gebracht wird, um so präziser wird auch Herbarts Stellung zum Humanismus werden. Daher verhalten sich spätere Ausführungen zu der eben wiedergegebenen vielfach wie nähere Explikation und Weiterbildung.

Als den Punkt, um welchen wir die nächstfolgende Darlegung gruppieren wollen, wählen wir den Gedanken, dass die Humanisten nicht pädagogisch dachten.

2. Wenige Jahre später sieht Herbart sich wieder genötigt, zum Humanismus Stellung zu nehmen. In seiner Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ fordert er Erziehung durch Unterricht und in Konsequenz damit erziehenden Unterricht. Die Frage nach dem Was des Unterrichtes ist damit wieder angeregt[12]). Herbart sucht keine Hülfe bei den Philanthropen, die ihm das Naheliegende empfohlen hätten. Vielmehr scheint es wieder, als wende er sich bittend an die Humanisten, denn wieder fordert er, mit dem Entlegenen, nämlich mit der Odyssee, den Anfang beim Unterricht zu machen. Aber trotzdem ist er wieder nicht der Mann, den die Humanisten als zu ihrer Partei gehörig betrachten könnten. Welches sind nun die Gründe, mit denen er seine Forderung rechtfertigt? Gegen die Philanthropen wird gesagt, dass die Odyssee nichts Entlegenes, sondern etwas Besseres für Kinder sei als ihre Kinderschriften alle insgesamt. Sie verfassten ihre Schriften in der Absicht, um durch sie die Kinder zu bilden; sie

12) Vergl. W. I. S. 343 ff.

wollten in die Sphäre der Kinder hinabsteigen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen. Dieses Unternehmen bezeichnet Herbart als unnatürlich; unnatürlich und erzieherisch unbrauchbar ist daher auch das Resultat. Verglichen mit den Kinderschriften der Philanthropen, ist die Odyssee für Herbart etwas Ganzes und Grosses, das ohne die bestimmte Absicht zu bilden, dem Kinde Menschen vormalt, die seiner Fassungskraft nahestehen. In der Beschäftigung mit diesem Epos begegnen sich Erzieher und Zögling; ersterer braucht sich nicht herabzudrücken in einen engen, für ihn unnatürlichen Anschauungskreis, die Anschauungssphäre der Odyssee thut auch ihm wohl, wenngleich er nicht mehr Kind ist; und letzterer hat die Möglichkeit, sich zu erheben, ohne dass seine natürliche Sphäre verlassen ist[13]); es ist für ihn der Anfang einer Reihe gesetzt, an welchen sich als die folgenden Glieder andere griechische Schriftsteller und späterhin die römischen etc. anschliessen. Die Spitze dieser Ausführungen gegen die Humanisten liegt wieder darin, dass das Lateinische nach dem Griechischen im Unterrichte seinen Platz finden soll. Es ist zugleich implicite der Vorwurf ausgesprochen, dass ihnen das eigentliche Verständnis für den pädagogischen Wert des Altertums fehlt. Statt zu bilden und aufzubauen, zerstören sie durch den Druck, welchen sie durch die Art ihres Unterrichtes in den alten Sprachen auf den Zögling ausüben.

Aehnlich sind Herbarts Gedanken in der Vorrede zu Dissens „Kurzer Anleitung für Erzieher die Odyssee mit Knaben zu lesen“[14]). Präziser wird hier jedoch hervorgehoben, dass dem erziehenden Unterrichte, welcher mit der Odyssee beginnt, daran liegt, Interesse zu erwecken; und besonders klar kommt hier, was schon mehrfach als eine Herbart eigentümliche Anschauung bezeichnet werden musste, zum Ausdruck, wie der Hauptstamm aller euro-

13) W. I. S. 347: „Erheben wir uns ins Allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den Anknüpfungspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer, die, indem sie den einen in seiner eigenen Sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer klassischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste Versinnlichung des grossen Aufsteigens der Menschheit in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiscenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein verwandtes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten.“

14) W. I. S. 573 ff.

päischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner graden und natürlichen Richtung in dem Gemüte des Zöglings sich erheben soll. Die Kehrseite ist wieder das unpädagogische Verfahren der Humanisten, die den Zögling mit aller Gewalt das Lateinische und Griechische lehren wollen und ihn damit im Altertum zurückhalten.

Es war von den Humanisten nicht überhört worden, dass Herbart im Jahre 1806 erziehenden Unterricht forderte und damit die andere Forderung verband, die Odyssee an den Anfang des Unterrichtes zu stellen. Es schien nicht so schwer, den erziehenden Unterricht herüberzunehmen, umsomehr als doch Herbart auch gegen die Philanthropen ankämpfte und mit seinem Zurückgehen auf das griechische Altertum dem oberflächlichen Beurteiler als Freund der Humanisten sich darbot. Niethammer ist der Mann, der es unternimmt, Herbartsche Gedanken mit dem Humanismus zu vereinigen. Seine berühmte und berüchtigte Schrift über den Streit des Philanthropinismus und Humanismus (1808) stellt diesen Einigungsversuch dar. Aber Herbart heisst ihn nicht gut. Im zweiten psychologischen Briefe weist er sich gleichsam selber seinen Platz in der Geschichte der Pädagogik an, wenn er sagt: „Vom erziehenden Unterrichte habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden;“ und einige Zeilen weiter fährt er fort: „Das Wort: erziehender Unterricht, ist mir späterhin aus dem Munde genommen und sehr gegen meine Absicht gebraucht worden“ [15]. Es ist wohl Folge des zeitlichen Abstandes von der Niethammerschen Schrift, wenn Herbarts Urteil hier in eine so milde Form gekleidet wird. Anders spricht er in früheren Jahren. Als die zahmste der früheren Aeusserungen Herbarts ist wohl diejenige anzusehen, welche sich in der Recension über Schwarz' Erziehungslehre findet und dem schon ausgesprochenen Urteile zeitlich am nächsten steht. Niethammer wird neben Tiersch gestellt, der Herbart in vielen Anschauungen verwandt war. Beide werden als „sehr achtungswerte Schriftsteller“ bezeichnet, „die jedoch teils durch Rücksicht auf das Eigene ihrer Umgebung bestimmt zu sein scheinen, teils gar zu oft unwillkürlich an das: audiatur et altera pars! erinnern“ [16]. In andern Aeusserungen zeigt sich

15) W. II. S. 294.

16) W. II. S. 251.

Herbart nicht wählerisch in den Worten, mit welchen er Niethammers Buch charakterisiert. Willmann entlehnt aus den „Reliquien" folgende Beurteilungen: „Ich sende vielleicht ein Schriftchen . . ., wozu Niethammer's Streit des Philanthropinismus und Humanismus mich nur allzusehr auffordert. Das Buch ist so voll leerer übler Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie. um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, verteidigt eine gute Sache so schlecht, verrückt so viele Gesichtspunkte — und liest sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet, dass sich wohl meine Feder in Bewegung setzen wird, um, wo möglich das Verschobene wieder zurecht zu rücken"; ferner: „Was sagt Ihr Bremer — Scholarchen, Schullehrer und Pädagogen aller Klassen — von Niethammers Streit des Philanthropinismus und Humanismus? Nur nichts Gutes, ich bitte: sonst müsste ich gar zu arg mit Euch streiten. Ich habe lange nichts Schlechteres bei so viel Prätension und selbst gutem Willen gesehen" [17]. In seinem Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien nennt Herbart Niethammers Schrift ein „elendes Buch" [18]. Die Absicht Herbarts, in einer besonderen Schrift Niethammer zu bekämpfen, ist nicht zur Ausführung gelangt. Man mag dies beklagen, weil eine solche Schrift gewiss nicht bloss Herbarts Stellung zu Niethammer, sondern auch zu den Humanisten überhaupt auf einen deutlichen Ausdruck gebracht haben würde. Indes geben die wenigen erhaltenen Aeusserungen Aufschluss genug. Herbart verteidigt gegen Niethammer seine eigene Sache, sein erziehender Unterricht passt nicht in die Umgebung humanistischer Gedanken; was in der Konsequenz desselben liegt, kann bei Niethammer und den Humanisten überhaupt nicht ausgeführt werden. Es sind pädagogische Erwägungen gewesen, aus denen bei Herbart jene Gedanken hervorgingen, die er in dem Namen: erziehender Unterricht, zusammenfasste. Die Humanisten sind aber alles andere mehr als Pädagogen, sie werden es auch nicht durch Herübernahme eines Terminus, der bei einem Pädagogen entlehnt ist. Wenn Niethammer sich einen Pädagogen nennt, so ist das lediglich Prätension, eine sachliche

---

17) W. I. S. 569 ff.
18) W. II. S. 146.

Begründung und ein wirkliches Recht dazu fehlt absolut. Das Schelten eines solchen Mannes auf die Philanthropen muss sich daher eigentümlich ausnehmen. Letzteren fehlte es zwar in vieler Hinsicht, aber sie verdienten doch den Namen Pädagogen voll und ganz; vor allem verstanden sie es, mit Kindern umzugehen (W. II. S. 146). Ihre und die nächstfolgende Zeit ist ihnen sehr verpflichtet, undankbar werden daher Niethammer und die Humanisten überhaupt von Herbart genannt, wenn sie diese Verdienste nicht anerkennen. So wird Herbart zu einem Verteidiger der Philanthropen gegenüber unberechtigten Anschuldigungen der Humanisten [19]).

Dass nun gar noch Anleihen bei philosophischen Systemen gemacht werden, entscheidet für Herbart endgültig, dass Niethammer gänzlich ausser Stande war, pädagogisch zu denken.

Es ist Thatsache, dass die Humanisten keine Pädagogen sind, aber doch als solche sich gerieren. Was sie als pädagogisches Räsonnement vorbringen, liegt weniger im Bereiche solcher Erwägungen, welche auf das Erziehungsziel hinsteuern, als auf psychologischem Gebiete. Herbart kommt daher gelegentlich bei Darstellung seiner psychologischen Anschauungen auf sie zu sprechen. Ein solcher Zusammenhang findet sich in § 128 der „Psychologie als Wissenschaft“ [20]), welcher vom apperzipierenden Merken handelt. Es wird ausgeführt, dass dasselbe stets eine Reproduktion älterer Vorstellungsmassen voraussetzt. Eine unwillkürliche Aufmerksamkeit ist nur dann möglich, wenn für dasjenige, auf welches sie gerichtet ist, im Menschen ein Anknüpfungspunkt vorhanden ist. Da nun aber die unwillkürliche Aufmerksamkeit Vorbedingung für den Zuwachs der Vorstellungen ist, so ist es notwendig für die Kunst des Unterrichts, „alle Partien desselben

---

19) Eine Verteidigung der Philanthropen findet sich auch in der Vorrede zu Dissens Monographie über die Lektüre der Odyssee. Herbart sagt hier: „Wir werden jetzt wieder mit so vielen unbestimmten Anpreisungen der Alten überschwemmt, mit so vielen Aeusserungen einer, von den Leiden des Tages herrührenden, übeln Laune, die sich durch das undankbarste Schellen auf die pädagogischen Bemühungen der verflossenen Decennien Luft zu machen sucht, dass“ u. s. w. W. I. S. 575.

Auch auf die „Allgem. Päd.“ sei verwiesen: „Ich berufe mich“ — nämlich für seine Vorschläge, das Studium der alten klassischen Schriftsteller betreffend, — „auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind“ . . . W. I. S. 347.

20) W. II. 401 Anm. und H. VI. S. 201 f.

— aber besonders die grösseren Umrisse — dergestalt im voraus anzuordnen, dass die Möglichkeit des Merkens auf das Nachfolgende aus den früher gewonnenen Kenntnissen hervorgehe, und dass diese Möglichkeit, soweit sie vorhanden ist, stets auf das Vorteilhafteste benutzt werde.“ Dieser Ausführung wird die Bemerkung hinzugefügt, dass diejenigen, welche sich noch mit der höchst thörichten Streitigkeit zwischen Humanismus und Philanthropinismus ernstlich beschäftigen, davon nichts verstehen würden; denn die Apperzeption basiert auf der Anschauung, dass die Vorstellungen aufstrebende Kräfte sind, sobald ihnen Verwandtes nahe gerückt wird. Wird diese Bedingung nicht erfüllt, so erscheinen sie als tot. Will man also weiter bauen, so muss man Vorstellungen zuführen, welche den früheren ähnlich sind; oder wählt man den Standpunkt am Ziele, so muss der Erzieher für diejenigen Vorstellungsmassen, mit welchen er sein Werk krönen will, eine konforme Unterlage schaffen. Uebertragen wir diesen Gedanken auf unseren vorliegenden Fall, so ergiebt sich unter Zuhülfenahme früherer Ausführungen etwa folgendes: Ich will den Zögling so führen, dass er in dem Augenblicke, wo die Erziehung aufhört, fähig ist, an der Arbeit der Menschheit teilzunehmen. Er soll imstande sein, an dem Punkte seine Kraft einzusetzen, bis zu welchem die Menschen in ihrer Entwicklung gekommen sind. Mindestens habe ich ihm also diejenigen Vorstellungen zuzuführen, welche in ihrer Vereinigung die Anschauung der Gegenwart ausmachen. Wenn ich eine Erziehungsthätigkeit in diesem Sinne unternehme, so mache ich die Beobachtung, wie schwer es dem Zöglinge wird, die Anschauungen, welche ihm dargeboten werden, sich anzueignen, da die Anknüpfungspunkte bei ihm fehlen. Suche ich jetzt allerlei Erleichterungen herbeizuschaffen, so ist wohl für einzelne Fälle Hülfe gefunden, aber im Ganzen hat dieses Verfahren üble Folgen (Philanthropen). Die wahre Hülfe kann nur diejenige sein, dass ich, bevor ich Anschauungen der Gegenwart vorführe, die Wurzeln und Anfänge derselben darstelle. So werde ich auf Griechenland, den Ausgangspunkt europäischer Kultur, geführt; von hier habe ich Schritt für Schritt bis auf die Gegenwart vorzugehen. Letztere muss ich stets im Auge haben, sie ist mir die Hauptsache, alles andere ist nur Mittel zum Zweck. Die Humanisten haben das Verhältnis umgekehrt, das was nur Mittel sein sollte, ist von

ihnen zur Hauptsache erhoben worden. Diese Gedanken, in denen einige Wiederholungen erlaubt sein mussten, sind gleichsam die positive Seite der Stellung Herbarts zu den Humanisten. Negativ und die Anschauung derselben verwerfend, verhält sich Herbart in der Encyklopädie [21]).

Die Humanisten erstrebten formelle Bildung. Herbart erkennt hinter diesem Streben die alte Meinung, in der Seele seien gewisse Kräfte und Vermögen; diese müsse man üben, gleichviel woran und wodurch. Den Vergleich bieten gymnastische Uebungen, durch welche die Muskeln des Körpers gestärkt und geschmeidig gemacht werden [22]). Die Humanisten wollen durch die alten Sprachen üben; besonders wird die lateinische Grammatik gelobt, dass sie in hohem Grade imstande sei, die formelle Bildung zu fördern. Diese Lobeserhebung macht auf Herbart keinen Eindruck, man kann sie sparen [23]), sie ruht auf absolut falschen Voraussetzungen.

Es liegt in der Konsequenz der Anschauung, dass lediglich die Vorstellungen die Kräfte in der Seele sind, wenn er sagt: „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik" [24]). Gewiss ist derjenige geübt, welcher grammatischen Studien oblag, aber nur für grammatische und ähnliche Aufgaben. Die Grammatiker sind deshalb, weil sie gut in ihrem Fache sind, darum noch keine tüchtigen Staatsmänner und Feldherren; sie haben auch keine gute Prädisposition für diese Berufsarten, wenn sie es sich sollten einfallen lassen, für dieselben sich vorzubereiten; sie müssten ganz umlernen, und es würde sich in keiner Weise zeigen, dass ihre Seelenkräfte besonders gut geübt wären. Derartige Erwägungen hätten für die Humanisten bestimmend sein müssen, sich die Lobeserhebung der lateinischen Grammatik zu

21) Vergl. den Abschnitt von der Erziehungskunst, in der Encyklopädie. W. II. S. 456.

22) Vergl. W. II. S. 462 unter Nr. 107.

23) W. II. S. 470: Vergl. auch „Pädagogisches Gutachten zur Abhülfe etc.": „Dass man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehen lässt und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatenerie grenzen (W. II. S. 153 unten).

24) W. II. S. 465.

schenken, wenn anders sie unbefangen gewesen wären. Aber an der Unbefangenheit fehlte es eben den Humanisten, denn sie waren vorwiegend Philologen. Pädagogen versuchten sie erst zu sein, nachdem philologische Grundsätze für sie feststanden; in letztere wurden pädagogische Lehren, so gut wie es ging resp. nicht ging, hineingeflochten.

Fügten sich die letzten Ausführungen unter den Gesichtspunkt, dass die Humanisten keine Pädagogen waren, so steht über den folgenden der Titel: Die Humanisten sind lediglich Philologen.

3. Der Humanismus hat in den Jahren nach 1801 gewaltige Fortschritte gemacht, in den Schulreformen, welche überall vorgenommen werden, zeigt sich sein überwiegender Einfluss. Er fühlt sich als Herrn der Situation. Da, wo in einer seiner Tendenz widerstrebenden Richtung Verbesserungen im Schulwesen versucht werden, legt er laut sein veto ein und erzwingt sich Gehorsam. Eine Illustration dazu giebt das Geschick des Wissmayrschen Lehrplans, welcher im Jahre 1804 für die kurpfalzbayrischen Mittelschulen ausgearbeitet worden war. Es war eine Verschmelzung des realistischen und humanistischen Prinzips angestrebt worden. Dagegen erhob sich der frühere Leiter der Stadtschule von Eutin, J. H. Voss, in der Jenaer Allgemeinen Litteratur-Zeitung. Die Art, wie Voss sich zu Wissmayr stellt, wird von Herbart scharf gerügt. Er wirft ihm nichts Geringeres vor, als dass er sich in eine Sache mischte, in der er nicht die Kompetenz hatte, sich zum Richter aufzuwerfen. Voss hat als Philologe gesprochen, die ganze Streitfrage, um welche es sich hier handelt, gehört aber nicht vor das Forum der Philologie, sie ist vielmehr eine pädagogische Frage im eigentlichsten Sinne[25].

Nicht Voss hat den Wissmayrschen Plan umgestürzt, sondern das von Niethammer ausgearbeitete „Allgemeine Normativ" verdrängte ihn. Wir haben schon die Urteile Herbarts über Niethammers Streitschrift wiedergegeben. In gegenwärtigem Zusammenhange gilt auch von ihm, dass er die Sache der Philologie verteidigt. Der Unterricht, welchen er fordert, ist Lehr- und kein erziehender Unterricht, wenngleich er von Herbart den Ausdruck herübernimmt.

---

25) W. II. S. 146.

Welches ist denn aber das Verhältnis zwischen dem Pädagogen und dem Philologen? Ist der letztere dem ersteren etwa völlig gleichgültig? Die Antwort muss Herbart notwendig mit nein geben; denn er beginnt seinen erziehenden Unterricht mit einem Gegenstande, der zunächst in den Bereich des Philologen fällt. Die Odyssee muss erst philologisch verarbeitet sein, bevor sie pädagogisch verwertet werden kann. Die Pädagogik macht also eine Anleihe bei der Philologie, sie bittet aber zugleich um die Erlaubnis, das Entliehene nach eigenem freien Verfügen auf Zins legen zu dürfen. So mancher Rat der Philologie muss ihr prinzipiell als zudringlich erscheinen, denn Lehrunterricht und erziehender Unterricht sind nach Zweck und Absicht durchaus verschieden. Wenn nun der Pädagoge keinen Lehrunterricht erteilen, in die Geschäfte des Philologen also nicht eingreifen will, so lasse man auch ihm seine Ruhe. Das ist ungefähr die Stimmung, aus der heraus Herbart schreibt, als er Dissens „kurze Anleitung für Erzieher die Odyssee mit Knaben zu lesen" mit einer Vorrede begleitet [26]). Im Jahre 1809 verfasst, liegt sie zeitlich dem Niethammerschen Buche sehr nahe, an welches wir daher insonderheit zu denken haben, wenn wir Herbart gegen die Philologie Klage führen hören. Niethammer ist gemeint, wenn Herbart von „eiteln Ratgebern" spricht, die nur sich selbst hören und über der Menge ihrer Weisheit vergessen, weshalb sie eigentlich gefragt wurden.

In der genannten Schrift spricht Herbart sich eingehender aus, um den Unterschied zwischen Pädagogen und Philologen klar zu machen. Er erinnert an die Schulpforte, um eine Lehranstalt zu nennen, wie sie etwa dem Philologen als Muster vorschwebt. Hier soll das klassische Altertum, soweit es nur irgend möglich ist, den Schülern beigebracht werden. Herbart nennt diese Schule ein Konservatorium des klassischen Altertums und hat gegen die Existenz einer solchen Anstalt nichts einzuwenden, sie ist notwendig aus vielen Gründen, und auch die Pädagogik wünscht sie. Nur fügt letztere sogleich den Wunsch hinzu, es möchten daneben auch Konservatorien für Mathematik etc. bestehen, damit es Männer gäbe, bei denen die Pädagogik sowohl für die-

26) W. I. S. 573 ff.

jenige Unterrichtsreihe, welche Teilnahme als für die andere, welche Erkenntnis erwecken will, sich Rat holen könne.

In einer Anstalt, wie die Schulpforte es ist, hat natürlich nur der Philologe Gesetze vorzuschreiben. Hier muss die Natur der Wissenschaften bestimmen, hier mag man überlegen, „ob man vom Lateinischen, ob man mit einer Grestomathie anfangen müsse, um Lateinisch und Griechisch aufs beste zu lernen", während es — das ist der Gegensatz — in der Pädagogik entschieden ist, dass Grestomathien nichts taugen, und nur mit der Odyssee der klassische Unterricht begonnen werden darf.

Besonders Niethammer und Voss sind von Herbart genannt als diejenigen Humanisten, bei denen Philologie und Pädagogik miteinander im Kampfe liegen. Im Gegensatze dazu weiss der genannte Dissen beides harmonisch zu vereinigen. Er ist durch die Schulpforte und durch Heyne für Philologie gebildet; Herbart hat mehrfach Gelegenheit gehabt, seinen philosophischen Scharfsinn zu bewundern; zugleich besitzt er ein hervorragendes Lehrtalent und hat mit Kindern von 9—10 Jahren, die bis dahin des Griechischen völlig unkundig waren, die Odyssee gelesen. Er hat als Philologe die Mittel in Händen, um die richtige Methode des Sprachunterrichts zu treffen und die notwendigen antiquarischen Erklärungen herbeizuschaffen. Er ist ausserdem Pädagoge genug, um sein Augenmerk beim Unterrichten ausschliesslich auf den Zögling zu richten, in welchem er Interesse erwecken will [27]).

Die schon angeführte Kritik Herbarts über Voss ist mit einer Bemerkung begleitet, welche die eigentümliche Thatsache konstatiert, dass zu seiner Zeit Philologen in Fragen der Pädagogik das Wort führen [28]), während man doch am Ende des 18. Jahrhundert im eigentlichen Sinne pädagogisch interessiert war. Wenige Zeilen vor den Bemerkungen, welche Herbart über Voss macht, lesen wir seine Gründe für diese bedeutsame Wendung. Sie ist durch die Unzulänglichkeit der Philanthropen begründet. Zwar sahen dieselben den enormen Fehler des gewöhnlichen Lateinlernens,

---

27) A. a. O. S. 574.

28) W. II. S. 146: „Seitdem nun Voss den Wissmayrschen Lehrplan zurückgewiesen hatte, meinten die Philologen, in jener Streitfrage — gewonnenes Spiel zu haben."

aber sie waren weder der alten Sprachen noch der Mathematik mächtig genug[29]; sie hatten auf der negativen Seite vollkommen recht, aber ihr Positives war kraftlos und kindisch. Nun trat die Gegenpartei auf, sie war auch unwissend in der Mathematik, aber sie kannte das Altertum. Das war ihre Stärke, durch welche sie imponierte und derart bestach, dass in weiten Kreisen ihre Schwächen nicht erkannt wurden: Nur so konnte es kommen, dass das nun schon oft genannte Buch von Niethammer Aufsehen erregte.

Ein Unglück war es, dass Philologen der Pädagogik Vorschriften machten in einer Zeit, wo Reformen im Schulwesen mit Eifer betrieben wurden. Das Unglück zu steigern traten noch Staatsmänner hinzu, welche im Unterrichtswesen verbessern wollten. Das gilt besonders von Preussen. Herbart ist zu den einschlägigen Bestrebungen in nahe Beziehung gesetzt, nachdem er im Jahre 1808 einem Rufe an die Universität in Königsberg gefolgt ist. Um in jene Zeiten hineinzuversetzen, sei an folgende Daten erinnert. Ein wichtiger Schritt in der Verstaatlichung des Schulwesens war schon im Jahre 1787 durch die Errichtung des Oberschulkollegiums gethan. An seine Stelle hatte man 1808 die Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht gesetzt. Der Sektion zur Seite standen drei wissenschaftliche Deputationen für den öffentlichen Unterricht in Berlin, Breslau und Königsberg, welche die Kandidaten des höheren Schulamtes zu examinieren, die Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, sowie die Ergebnisse der Abiturientenexamina zu prüfen, über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abzugeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die Verwaltungsmaximen herfliessen sollen, gegenwärtig zu halten. Herbart war der Vorsitzende der wissenschaftlichen Deputation in Königsberg. Im Jahre 1817 wurde die Sektion zu einem besonderen Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgebaut, und die Deputationen wurden zu wissenschaftlichen Prüfungskommissionen beschränkt. Die Centralisierung war also noch grösser geworden. Herbart blieb Vorsitzender der Prüfungskommission bis 1819, wo er um seine Entlassung nachsuchte[30].

---

29) Vergl. oben S. 146 f., wo ausgeführt wurde, dass die Philanthropen den Wissenschaften nicht gerecht wurden.

30) Vergl. W. II. S. 141.

Mit dieser Ausbildung der Staatsverwaltung laufen besondere Erlasse parallel: 1788 das Edikt über Abiturientenprüfungen, welches 1812 erweitert wurde; 1810 das Edikt, die allgemeine Lehramtsprüfung betreffend.

Das Resultat der gemeinsamen Arbeit der Philologen und Staatsmänner ist das Gymnasium, wie es in seinen Grundzügen noch heute besteht. Wir kommen daher jetzt auf Herbarts Stellung zu dem Gymnasium, der Wirkungsstätte der Humanisten.

4. Wie das Urteil Herbarts ausfallen muss, kann schon die Vergegenwärtigung Herbartscher Charakteristik philologischer und staatsmännischer Rücksichten und Bestrebungen zeigen.

Die Philologen halten die Schüler in Griechenland und Rom zurück, sie sind von einer übertriebenen Begeisterung des Altertums beseelt, dessen Inhalt und Form sie überschätzen. Herbarts Feder dient der Verbreitung von Urteilen über die Humanisten, welche Drobisch und Schwarz ausgesprochen haben. Ersterer sagt in seiner von Herbart rezensierten Schrift, dass das Ziel der Philologen sei, ein möglichst anschauliches Bild vom Leben des Altertums zu gewinnen, sich geistig nach Latium und Hellas zurückzuleben[31]). Letzterer lässt an einen Humanisten die Frage richten: Also haltet Ihr einen Grammatikalfehler für die grösste Sünde? Die Antwort ist: Rem acu tetigisti[32]).

Und welches sind die Motive, durch welche der Staatsmann bestimmt ist?[33]) Der Staat trägt Sorge, „dass ein wandelbares Zeitalter nicht die alten Dokumente der Wissenschaft und Kunst aus den Augen verliere, dass es nicht seinem Leichtsinn und seiner Schwärmerei sich ganz und gar preisgeben, und nicht wie ein Schiff auf wilden Wogen richtungslos dahin fahren möge.“ Der Staatsmann gerät demnach in ein Streben hinein, welches dem der Philologen sehr verwandt ist. Wenn der Philologe predigt, dass das Lernen von Griechisch und Latein die wahre Bildung der Menschen ist, so hat unter der angegebenen Voraussetzung auch der Staatsmann Interesse daran, dass eine möglichst zahlreiche Jugend zur Erlernung der alten Sprachen ge-

---

31) W. Drobisch, Philologie und Mathematik, als Gegenstände des Gymnasialunterrichts betrachtet u. s. w. W. II. S. 260.

32) W. II. S. 245.

33) W. II. S. 469 ff.

zwungen werde, denn um so sicherer werden sie im Andenken erhalten. Hinzu kommt noch, dass der Staat Beamte mannigfaltigster Art gebraucht, denen für ihre Aemter das Studium der alten Sprachen unerlässlich ist. Für seine Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen, Philosophen muss er Anstalten schaffen, auf denen sie ihre Vorstudien treiben können. Aber wenn die Philologen unpädagogisch dachten, so nicht minder der Staatsmann. Die Erwägungen erstgenannter Art sind zwar höchst gewichtvoll, nämlich im staatsmännischen Sinne; „aber sie sind ebensowenig pädagogisch, als das in älteren Zeiten übliche, unstreitig sehr zweckmässige Verfahren, bei neugesetzten Grenzsteinen ein Häuflein Knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die Grenzen und deren Bezeichnung genau merken sollten." Und auch die amtliche Rücksicht kann pädagogischen Forderungen nicht gerecht werden.

Nach allem lässt sich schon jetzt das Urteil Herbarts über das Gymnasium dahin abgeben: Es ist ein Kind des Neuhumanismus aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts; Philologenweisheit und Staatsraison sind seine Pathen; die Pädagogik stand abseits; als man ihm seine Vornamen gab, wurde bei letzterer kein Name entlehnt.

Zu demselben Ziele kommt Herbart in seinem „Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen"[34]. Eine Reihe von Klagepunkten, welche ihm bekannt geworden sind, giebt er hier wieder. Er berichtet, dass die Gymnasiasten gewaltsam zum Lernen gedrängt und gepresst werden; sie erhalten dadurch viel Gelehrsamkeit, aber der praktische Verstand und die Vorbildung zum Geschäftsleben leidet. Herbart erklärt sich aus psychologischen Gründen gegen jede in den Köpfen eingepfropfte Gelehrsamkeit. Ferner stimmt er der Klage seiner Zeit über Mangel an Frohsinn bei der Jugend bei, naturgemäss kann Frohsinn nicht dort herrschen, wo der Schüler mit Arbeiten überhäuft ist. Herbart giebt auch die Klage über strenge und rauhe Behandlung der Schüler wieder. Besonders aber wird gerügt, dass im Gymnasium keine Erziehung geübt werde. Diese Klage ist nach Herbart die Klage in Zusammenfassung aller anderen. Wäre ihr der Boden genommen, so wäre für Klagen überhaupt kein Raum vorhanden. Als Grund für diese Fundamentalbeschwerde

34) W. II. S. 143 ff.

und damit für alle übrigen Klagen giebt er an, dass die Gymnasien das Edikt wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge haben, als wäre es die Summe aller Pädagogik. Dieses Edikt und seine Folgen ist für Herbart Symptom einer ungesunden Entwicklung. Es zeigt die Unnatur der Verhältnisse seiner Zeit. Wer soll, so ist der Gedanke am Anfange des Gutachtens, der Schule sagen, was sie zu thun habe? Doch nur die Schule selbst. Damit soll jedoch nicht gesagt werden, dass der Staat nichts über Schulen zu sagen habe[35]). Nur soll das Verhältnis so sein, dass wenn Befehle vom Staate erteilt werden, ihre Ausführung Sache der Schule ist. Das haben die Schulmänner vergessen, als sie sich in Befolgung des Ediktes über die Abiturientenprüfung von einem übertriebenen Diensteifer fortreissen liessen. Das Edikt hatte drei Grade des Abiturientenzeugnisses unterschieden: No. I, II, III. Derjenige, welcher No. III erhielt, galt als unreif für die Universität. Lediglich was der Staat und die Philologie wollten, hatte man im Auge, als man nun glaubte, seine Virtuosität im Produzieren von Abiturienten mit No. I darthun zu müssen. An den Zögling wurde nicht gedacht; das wäre der Schule gemäss, wäre pädagogisch gewesen, aber dafür fehlt das Verständnis.

Zwar könnte — das ist Herbarts selbst gemachter Einwand — dem unpädagogischen Verfahren persönliche Ungeschicklichkeit einzelner Lehrer zu Grunde liegen. Aber Herbart hält diesen Grund nicht für ausreichend. Die Gründe sind allgemeiner Natur; sie liegen einmal im Zeitgeiste, der nichts weniger als pädagogisch denkt, und zweitens in der unabänderlichen Bestimmung der Gymnasien selbst. Die Schulmänner seiner Zeit sind Philologen, aber Gymnasiallehrer müssen immer und stets Philologen sein. „Sie müssen also die Vorliebe jedes Gelehrten für seine Wissen-

---

35) Es sei zum Beweise an die prinzipielle Auffassung Herbarts über das Verhältnis von Staat und Schule erinnert (W. II. S. 59 ff.). Für den speziellen Fall hier vergl. die Bemerkung in dem pädagogischen Gutachten über Schulklassen: „Hier muss der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, dass er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eigenen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehen“ . . . (W. II. S. 105). Vergl. ferner W. II. S. 113. „Hiezu“, es handelt sich um die Entscheidung, welche Schule besucht und ob die Universität bezogen werden soll, „ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturientenprüfungen ein sehr guter Anfang gemacht.“

schaft auf einen Punkt hintragen, der in der Vergangenheit liegt, während die Schüler in der Gegenwart leben und wachsen; daher unvermeidliche Reibung“ [36]).

So gelangt Herbart zu dem Schluss: Die Gymnasien sind ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes, darum muss er von aussen in sie hineingetragen werden [37]).

In anderer Form kommt derselbe Gedanke zum Ausdruck in dem „pädagogischen Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff.“ Auf Erweckung des Interesses ist das Streben im Gymnasium nicht gerichtet. Vielmehr will man alte Sprachen und etwas Mathematik lehren. Uebung und Fertigkeit in diesen Wissensgebieten ist die Hauptsache, nicht etwa der Inhalt der alten Autoren [38]). Dem etwa gemachten Einwande, dass er übertreibe, begegnet Herbart mit der Erwiderung, dass eins das andere ausschliesse; man kann nicht zu gleicher Zeit auf die Sprachformen und auf den Inhalt der Autoren sehen, das sind zwei entgegengesetzte Maximen. Ihre Vereinigung ist nur dort möglich, wo man vor den Widersprüchen in den ersten Erfahrungswissenschaften die Augen fest zudrückt und nach dem Beispiele jenes edlen Vogels verfährt, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen [39]).

Die Frage, wie Herbart positiv sich zum Gymnasium stellt, nachdem er negativ gesagt hat, es sei nicht der natürliche Wohnsitz des pädagogischen Geistes, wird beantwortet durch die schon angeführte Bemerkung: Darum muss er von aussen in sie hineingetragen werden [40]). Dieses Hineintragen soll in der Weise erfolgen, dass neben den Gymnasien Schulen errichtet werden, welche keinen andern Ehrenpunkt haben als den pädagogischen und ihrem Werte nach den Gymnasien vollständig gleichstehen sollen. Die Schüler derselben sollen ebenfalls ein Abiturientenexamen bestehen und ein Zeugnis erhalten, das ihnen Berechtigungen giebt. Diese Schulen sollen einen Lehrplan erhalten,

---

36) W. II. S. 149.
37) Ibidem.
38) A. a. O. W. II. S. 74.
39) W. II. S. 77 oben.
40) Vergl. für die folgende Ausführung W. II. S. 150 ff.

der dieselben Fächer wie der Lehrplan der Gymnasien umfasst. Nur sollen statt der alten Sprachen die besten Uebersetzungen der vorzüglichsten Klassiker gelesen werden. Dadurch wird Zeit gewonnen für solche Fächer, welche auf dem Gymnasium nicht gelehrt werden können. Als solche werden angeführt: Zeichnen und Singen, Französisch und Englisch, sowie die gesamte Naturkunde. Diejenigen Schulen, welche auf diese Basis errichtet werden, wollen denjenigen ihre Bildung geben, welche ins praktische Leben hinausgehen; sie sind für künftige Offiziere, Industrielle, Kaufleute. Den Schüler solcher Anstalten denkt sich Herbart früher reif als den Gymnasiasten. Seine Gedanken bilden eher ein Ganzes, als es beim Gymnasiasten der Fall sein kann, welcher den langen Weg vom Altertume her macht und anfangs noch nicht recht weiss, wohin man ihn führt. Die gedachte Anstalt wird daher dem Gymnasium vorangehen und demselben fortwährend zum Sporne dienen; so wird sie dahin wirken, dass von ihrem pädagogischen Geiste auch etwas ins Gymnasium eindringe. Damit ist im Prinzip der neuen Schule ein Vorrang vor dem Gymnasium eingeräumt, der auch nicht eigentlich dadurch eingeschränkt wird, dass ihre Lehrer auf dem Gymnasium ihre Vorstudien gemacht haben müssen.

Zu beachten ist noch, wie Herbart diese neuen Schulen nennen will. Bürgerschulen scheint ihm der richtige Name nicht zu sein; er möchte, dass sie von den Söhnen des Adels besucht werden, die wegen ihres künftigen Offiziersberufes keineswegs auf dem Gymnasium ihre richtige Bildung erhalten. Er nennt sie in dem Gutachten über Graffs Idee Hauptschulen[41]) und giebt ihnen damit wieder einen höheren Wert als den Gymnasien, weil in ihnen das pädagogische Wirken sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Prinzipien gestalten kann. Es muss jedoch fest im Auge behalten werden, dass Herbart nur deshalb den Hauptschulen die genannte Bedeutung beilegt, weil in ihnen ausschliesslich pädagogische Prinzipien walten. Nicht etwa deshalb nennt er ihre Schüler Hauptschüler, weil er ihre Bildung höher schätzt als die des Gymnasiasten, welcher das Gymnasium wirklich absolviert hat und die Universität zur Voll-

---

41) W. II. S. 106: Uebrigens hat Herbart den Namen Hauptschule nicht immer beibehalten. Vergl. dazu Anmerkung 24 von Willmann auf der angegebenen Seite.

endung seiner Bildung bezieht; denn die Bildung des letzteren steht ihm dennoch höher als die des ersteren; besonders wenn die Wirkung, welche er aus dem Wetteifer zwischen Gymnasium und Hauptschule erhofft, wirklich eintritt, wenn nämlich in ersterem mit dem Streben, eine gründlich gelehrte Bildung zu geben, erziehliches Verfahren verbunden wird[41a]). Damit letzteres geschehen kann, soll die Hauptschule noch eine zweite Aufgabe erfüllen; sie soll diejenigen Schüler, welche sich nicht fähig erweisen, den langen schwierigen Weg, welchen das Gymnasium verfolgt, bis zu Ende zu gehen, bei sich aufnehmen. Ein Gymnasium, dessen Schülerkreis gereinigt ist, wird seiner erzieherischen Pflicht um so leichter gerecht werden können[42]).

Die Ratschläge, welche Herbart ausserdem noch zur Verbesserung des Gymnasiums macht, lassen sich dahin zusammen-

---

41a) Vergl. an der in der vorigen Anmerkung genannten Stelle die Worte: „Zwar nicht den Schülern zu Ehren.“ Ausserdem vergl. W. II. S. 472 unten: „Wenn erst dort (auf der Hauptschule) der erziehende Unterricht ohne alte Sprachen getrieben wird . . . ., dann werden auch die Gymnasien ihrerseits Freiheit gewinnen, durch die That zu zeigen, dass . . . . es sehr wohl, und selbst auf glänzende, und doch für Schüler und Lehrer keineswegs peinliche Weise geschehen kann, den Unterricht in alten Sprachen, stets in die Geschichte verwebt, zum erziehenden zu machen, und ihm dabei den strengen Charakter des gründlich gelehrten, der ihm unbezweifelt zukommt, zu lassen.“

42) Die einschlägigen Bemerkungen befinden sich in dem pädagogischen Gutachten über Schulklassen. Neben den Gymnasien und Hauptschulen sollen noch kleine Schulen errichtet werden. Diese drei Schulen sollen unter sich selbständig sein und dennoch zu einem Ganzen vereinigt werden: sie sind aufeinander berechnet: was auf dem Gymnasium nicht fortkommt, kommt in die Hauptschule; was auf der Hauptschule keine Fortschritte macht, kommt in die kleine Schule. Das Mass des Aussonderungsrechtes, welches ohne Rücksicht auf die Familie von den Direktoren der Schulen ausgeübt werden soll, erscheint uns heute als zu weitgehend.

Die Gymnasialbildung braucht die meisten Jahre, einmal bringt sie den Schüler zuerst zurück, und zweitens muss sie durch die Universität ergänzt werden (vergl. Anmerkung W. II. S. 110). Die kürzeste Zeit gebraucht die kleine Schule, zwischen beiden liegt die Hauptschule. Eine Charakteristik der drei verschiedenen Schulen giebt Herbart durch folgende Beschreibung der Schüler: „Geht alles seinen natürlichen Gang, so sehen im Durchschnitte die vierzehnjährigen Schüler, welche die Elementarschule entlässt, älter aus als die gleich alten Hauptschüler; den vierzehnjährigen Gymnasiasten aber wird noch am meisten Kindliches ankleben, ohne dass dies für sie im mindesten ein Vorwurf wäre. Jene Ersten schauen am ernsthaftesten in die Welt hinaus; diese Letzteren gehen sorglos einen Tag nach dem andern in die Schule und denken noch an keinen künftigen Beruf.“ (W. II. S. 112.)

fassen, dass er seinen alten Vorschlag, das Lateinische vor dem Griechischen zu lehren, erneuert, ferner nichts von dem Flickwerke der „leidigen Chrestomathien" wissen will, sondern die Erlernung der Sprachen durch Lektüre der Autoren fordern [43]).

Radikaler will Herbart nicht vorgehen. In der Konsequenz seiner Prinzipien läge es allerdings, tiefer gehende Reformen vorzuschlagen. Das hat Graff bewiesen, der Herbarts Ziel, Interesse zu erwecken, aufgriff und auf dieser Voraussetzung den Plan aufbaute, nach welchem ein Lehrer die gesamte Bildung einer Klasse von Schülern für die ganze Dauer ihrer Bildungszeit besorgen sollte. Herbart billigt im Prinzip diesen Plan [44]), dennoch möchte er ihn aus praktischen Gründen nicht befürworten. Er kennt die Nutzlosigkeit und zugleich die Gefahr, welche herauf beschworen werden würde, wenn man Graffs Idee ausführen wollte. Idee und reale Wirklichkeit in ihrem Gegensatze und bescheidenes Zurückstellen der ersteren vor letzterer wird wieder einmal (vergl. die Bemerkung bei Rousseau S. 132 ff.) von Herbart in dem Gutachten über Graffs Schrift zum Ausdruck gebracht. Dem entsprechend sind auch die Schlussworte gewählt. Herbart bricht ab mit den Worten: „Genug geträumt", und erinnert an Savigny, der von seiner Zeit sagte, dass sie keinen Beruf für bürgerliche Gesetzgebung habe. Ebenso steht es in Hinsicht durchgreifender Umwandlung der Schulen. Man muss die Reformen einer späteren Zeit überlassen. Damit tröstet Herbart Graff und sich zugleich. Er persönlich hält an seinen Ideen fest und bringt sie zur Anwendung in seinem pädagogischen Seminar, welches er von 1809—33 in Königsberg leitete — eine Arbeit auf Hoffnung. Den erziehenden Unterricht hält er stets den Gymnasien als das Ideal, dem sie nacheifern sollen, vor. Die Disharmonie zwischen seinen pädagogischen Idealen und den Bestrebungen auf den Gymnasien drängt sich freilich Herbart bisweilen mit solcher Deutlichkeit auf, dass seine Worte den Ton der Resignation annehmen. Regierungs- und Schulrat Clemens in Gumbinnen hatte um Herbarts Rat in betreff des philosophischen Unter-

---

43) W. II. S. 155 ff.

44) W. II. S. 89: „Das ist eben der Plan des Herrn Graff; und jetzt mag der Leser bemerken, was mir begegnet ist, während ich schrieb: Die Natur der Sache hat mich wieder meinen Vorsatz, früher als ich wollte, auf diesen Plan, als den einzig natürlichen, geführt und beinahe getrieben."

richts auf den Gymnasien gebeten[45]). Dass Philosophie auf den Gymnasien gelehrt werden müsse, spricht Herbart in seiner Antwort auf Clemens' Bitte deutlich aus. Aber er weiss, dass diese Anschauung als ketzerisch gilt und dass Clemens mit anderen gleichgesinnten Kollegen sich sehr in der Minorität befindet. Er hat nun darüber nachgesonnen, ob er einige Umrisse des philosophischen Unterrichtes verzeichnen und vorschlagen könnte. Aber er sagt sich zugleich: „Wozu diese Mühe? Wer wird meinen Plan befolgen?“ Er sieht im voraus, dass seine Vorschläge doch zu seltsam erscheinen werden; denn man teilt nicht die Grundanschauungen, auf welchen er aufbaut. Scharf grenzt er seine und die Gymnasialpädagogik seiner Zeit gegeneinander ab, wenn er sagt: „Solange der Unterricht in den alten Sprachen nicht mit der Odyssee, der in der Mathematik nicht mit meinen ebenen und sphärischen Anschauungsübungen beginnt: ist für mich keine Aufforderung vorhanden, die übrigen Teile des Lehrplanes scharf zu begrenzen.“ Nicht detaillierte Darstellungen sind zeitgemäss, erst muss den allgemeinen Ideen Boden und Verständnis bereitet werden[46]).

---

45) W. II. S. 128 ff.

46) Was Herbart in betreff des philosophischen Unterrichts auf den Gymnasien für notwendig hält, fasst er in folgende Worte: „Dass Logik ohne allen Vergleich wichtiger sei für einen Gymnasiasten als Metrik; dass man sie ebenso wenig bloss ex usu lernen lassen müsse als Grammatik; dass sie ihren rechten Platz nicht auf der Universität habe, sondern gleich nach der Elementargeometrie auf Sekunda, mit Wiederholungen und Erweiterungen auf Prima; dass der empirischen Psychologie beinahe die nämliche Stellung gebühre; dass den Primanern eine anhaltende Beschäftigung mit den philosophischen Schriften des Cicero und den leichteren des Plato zukomme nebst ausführlicher Erläuterung nicht bloss der Sprache, sondern der Sache; dass endlich eine kurze Uebersicht der Geschichte der Philosophie zu den wesentlichen Kenntnissen gehöre, ohne welche kein Gymnasiast mit dem Zeugnis der Reife zur Universität sollte entlassen werden: das Alles sind heutzutage ketzerische Behauptungen . . . .“ Diese Worte geben Herbarts prinzipielle Stellung an. Man kann ebendahin auch seine Ratschläge für den Lehrer der Philosophie rechnen, der Locke gelesen haben soll und den Sectus Empiricus mit Nutzen zu Hülfe nehmen kann; ausserdem gehören hierher die Mahnungen an den Lehrer auf dem Gebiete der Logik sich genau vorzubereiten, Reimarus und Krug sollen hier gute Dienste thun. So positiv Herbarts Angaben sind unter der Voraussetzung, dass seinen Grundvoraussetzungen entsprochen ist, so zweifelhaft und unbestimmt sind sie im Blicke auf das bestehende Gymnasium. Eine Stelle in der „kurzen Encyklopädie der Philosophie“ ist Beweis dafür: „Wie früh man zweckmässig Philosophie lehren könne, darüber fehlt noch hin-

Dass die spätere Zeit das Gymnasium einer durchgreifenden Reform wird unterwerfen müssen, steht für Herbart unumstösslich fest. Zwar giebt er zu, dass die Entwicklung der Gymnasien in mancher Hinsicht eine Verbesserung des gelehrten Unterrichts bedeutet, im zweiten psychologischen Briefe finden wir diese Anerkennung ausgesprochen [47]). Der Unterricht hat, so führt Herbart aus, an Vollständigkeit gewonnen. Die Halbheit der philologischen Bildung ist zwar nicht ganz aufgehoben, aber doch sehr gemildert. Wenigstens ist die alte Lateinschule überwunden, nachdem neben das Lateinische das Griechische gestellt worden ist. Ausserdem hat die Mathematik weiteren Raum erlangt. Man hat zwar anfangs, als die Erweiterungen des Unterrichts in Gang gesetzt wurden, im Publikum grosse Unzufriedenheit über die Last, welche der Jugend auferlegt werde, geäussert; auch hat man sich beklagt, dass der Eingang zur Universität und von da zu den Staatsämtern nur durch die Pforte des Abiturientenexamens gehen sollte. Indes man hat sich beruhigt, seitdem man erkannte, dass mehr als früher gelernt werde. Die Folge davon ist, dass die Gymnasium sehr besucht sind; auch vornehme Familien haben sich entschliessen müssen, ihren Söhnen den Zwang des Gymnasiums aufzulegen. Nur nebenbei sei hier bemerkt, dass Herbart mit diesen Ausführungen konstatiert, dass das Gymnasium ein Bildungshebel für weite Kreise geworden ist. Wird es aber so weitergehen? Herbart verneint diese Frage. Es wird eine Zeit kommen, so sagt er mit richtigem Blicke für die bestehenden Verhältnisse, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Die Eltern dieser Periode werden dann zufrieden sein müssen, wenn

---

reichende Erfahrung; und jetzt, da kaum die oberste Klasse der Gymnasien für die Anfangsgründe wieder eröffnet worden ist, nachdem das Misstrauen so weit gegangen war, der Philosophie die Gymnasien ganz zu verschliessen (woran freilich die Universitäten schuld waren): jetzt kann über das, was Philosophie dem gesamten Jugendunterricht sein und leisten könne, noch gar kein Urteil stattfinden, sondern das Urteil darüber muss lediglich der Zukunft anheim gestellt werden" (H. II. S. 164 und W. II. S. 122). Zwischeu diesen Worten aus dem Jahre 1831 und dem Schreiben „über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" liegt die behördliche Aufforderung aus dem Jahre 1825, welche besonders Hegel veranlasst hatte, in der philosophischen Propädeutik zu unterrichten (vergl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II. S. 327).

47) Vergl. W. II. S. 294 ff.

ihre Kinder dasselbe lernen, was sie gelernt haben. Mit der Rührung, die früher wohl ein Vater empfand, wenn er sah, wie viel weiter sein Sohn es brachte als er selbst, wird es dann vorbei sein. Ganz andere Empfindungen werden kommen; derjenige, welcher die Erfahrung gemacht hat, dass er mit dem, was er unter vieler Mühe, mit Darangabe der Jugendfreuden gelernt hat, im Landleben, im Berufe des Militärs, in den Gewerben höherer und niederer Art nicht eben viel anfangen kann, wird jetzt auf das Gymnasium schelten. Nur diejenigen werden die Verehrer des Gymnasiums bleiben, die von ihm Nutzen hatten. Herbart fragt in dem vorliegenden Zusammenhange; „Sollte ich mich darin irren?“ Die Antwort ist schon wenige Jahre später gegeben worden. Herbart hat es noch selber erlebt, wie Lorinser, ein Arzt, gegen das preussische Gymnasium auftrat. Die Opfer an Frohsinn und Gesundheit erschienen nicht mehr wert der unpraktischen Bildung, welche das Gymnasium bietet. Beachtenswert ist, dass es kein Fachmann war, der im Jahre 1836 so laut seine Klagen ausrief, dass sie der König von Preussen vernahm, der nun seinerseits wieder nicht Pädagogen, sondern Staatsmänner und Philologen in Bewegung setzte zur Abstellung von Missständen.

Dass Herbart in der angegebenen Weise zum Gymnasium Stellung nimmt, ist eine bemerkenswerte Thatsache, auf welche, unsere Darstellung über Herbart und die Humanisten abschliessend, noch mit einem Worte eingegangen werden soll.

Herbarts Worte klingen fast wie die Stimme eines Predigers in der Wüste. Ringsum denkt man mit wenigen Ausnahmen nur humanistisch — abgesehen natürlich von anderen Richtungen des Denkens, welche hier nicht in Betracht kommen. Man lebt im Altertume, und es fehlt der Blick für reale Verhältnisse; mit dem, was nützlich und möglich ist, wird nicht gerechnet. Arbeit des täglichen Lebens hat geringeren Wert als die Musse, in welcher sich wie im freien Spiele die geistigen Kräfte an Kunst, Poesie, Philosophie, Religion bethätigen sollen. Man hat das natürliche Verhältnis umgekehrt: Die Musse ist nicht eine Erholung von der Arbeit, aus der neue Kraft für die Arbeit erwachsen soll. Vielmehr ist die Arbeit der Musse wegen da. Diese Lebensanschauung findet man besonders im griechischen Altertum, daher der Enthusiasmus für die Griechen.

Herbart teilt diese Anschauung nicht, er denkt viel praktischer, seine Anschauungen wurzeln in realen Verhältnissen. Ihm ist daher jener Enthusiasmus für die Griechen fremd, er bezeichnet ihn direkt als falsch und will ihm durch seine Unterrichtsmethode entgegen arbeiten[48]. Die Alten sollen alt bleiben und nicht neu werden, sie sollen hinter uns liegen, wie sie zeitlich uns vorangingen[49]. Männer, welche in der Gegenwart leben und handeln sollen, will er erziehen. Und er ist nach der Anschauung der Humanisten philiströs genug, seine Empfehlung der Naturwissenschaften damit zu begründen, dass die Deutschen hinter den Engländern und Franzosen in solchen Punkten, die für Industrie, Gewerbe, Wohlstand besonders einflussreich sind, zurückstehen[50]. Es scheint fast, als hätte Herbart die Geringschätzung von seiten der Humanisten empfunden. Als er seinen mathematischen Lehrplan für Bürgerschulen schreibt, bringt er den Gedanken zum Ausdruck, dass eine Provinz, deren Wohlstand sehr gesunken ist, sich nicht schämen darf, das Wiederaufblühen desselben bei Bildung und Gestaltung seiner Schulen sehr ernstlich zu berücksichtigen[51]; und wenn das Volk nicht reif ist, um die Bedeutung solcher Schulen, welche für die Arbeit des praktischen Lebens vorbereiten wollen, würdigen zu können, so will er durch Bekanntmachungen und Schriften auf dasselbe einwirken[52].

Viel falscher Enthusiasmus wird von den Humanisten verschwendet. Herbart erscheint ihnen gegenüber als der ruhig

---

48) W. II. S. 156: „Dem falschen Enthusiasmus für die Griechen vorzubeugen, ist eben so sehr der Zweck meiner Lehrart, als mit ihrer wahren Vortrefflichkeit — mit ihrer Natürlichkeit die Natur der Kinder in Berührung zu bringen. Homer, Herodot und Plato sind meinen Zöglingen, so weit sie damit bekannt werden, eben recht; aber dass sie dieselben bewunderten, habe ich nie gehört. Will man Bewunderer der Griechen bilden, so muss man von meinem Verfahren das gerade Entgegengesetzte thun“ (Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen).

49) W. II. S. 471: „Die Alten sind der Orientirungspunkt der Kultur. Dass wir mehr leisten können und sollen, ist keine Frage; nur wenn wir den Faden verlieren, sehen wir zurück auf den Anfang und die ursprüngliche Richtung. Eben darum sind die Alten das Studium der Jugend. Gelehrte Neugierde, ohne diese Rücksicht, würde uns schlecht kleiden und neben produktiver Kraft als grosse Schwäche erscheinen. Wir sollen die Alten hinter uns finden“ (Aphorismen).

50) W. II. S. 152.

51) W. II. S. 163.

52) W. II. S. 152.

erwägende Mann. Ihm ist jegliche Ueberspannung fremd. Zwar will er prinzipiell nichts vom Nutzen wissen, wenn er sein Erziehungsziel aufstellt; und die Wahl der Unterrichtsgegenstände erfolgt nicht im Blicke auf den Vorteil, den sie später gewähren, sondern unter Berücksichtigung des Erziehungsideals und der geistigen Anlagen des Zöglings; dennoch genügen seine Vorschläge auch den Anforderungen, welche das praktische Leben an den Menschen stellt.

Historisch gesprochen, hat Herbart die Nützlichkeitstheorie der Aufklärer und Philanthropen überwunden, ohne jedoch den Sinn für das, was nützlich und möglich ist, zu verlieren. Im Gegenteil rettet sich in Herbarts Persönlichkeit ein gutes Stück der Anschauung des vorigen Jahrhunderts in das neue Jahrhundert hinein und erhebt sich als die Stimme des gesunden Menschenverstandes gegen die Schwärmerei und Phantasterei der Humanisten und, wie wir sehen werden, anderer Denkrichtungen.

c) Die theologische Richtung.

1. Die Denkrichtung, in welche wir jetzt eintreten, mag zunächst nach Herbarts eigenen Andeutungen charakterisiert werden. Es wird sich dann leicht seine Stellungnahme zu derselben anfügen.

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hat ein reges religiöses Leben begonnen. Es ist in weiten Schichten des Volkes erwacht; an einzelnen Stellen äussert es sich als religiöse Schwärmerei [1]). Auf kirchlichem und theologischem Gebiete herrscht rührige Thätigkeit [2]). Herbart spricht von modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprunge haben [3]). Die Entwicklung nimmt einen derartigen Gang, dass die Kirche hierarchisch auftritt [4]). Im Monat August des Jahres 1817, also kurze Zeit vor der Feier der dreihundersten Wiederkehr des Tages der Reformation, hält Herbart einen Vortrag „Ueber den Hang

1) W. II. S. 151 („Gutachten über Abhülfe der Mängel etc.“).
2) Vergl. H. IX. S. 159 („Ueber die gute Sache“).
3) W. II. S. 24 („Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz“).
4) W. II. S. 63 („Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben“).

des Menschen zum Wunderbaren". Die Zeitverhältnisse geben ihm Anlass, einen Gegensatz zu konstatieren zwischen seiner Zeit und der Zeit des grossen Reformators. Er spricht von einer herrschenden Verstimmung, welche die durch die Reformation gebrachte Freiheit nicht mehr gut heissen will[5]). Ausserdem beschränkt die Kirche sich nicht auf ihren engeren Kreis, sondern parallel mit der Rührigkeit der Staatsmänner, Einfluss auf die Schule zu gewinnen und sie ihren Zwecken dienstbar zu machen, geht ein gleiches Streben von seiten der Theologen. Der von einem Herrn Z. im pädagogischen Seminar gemachte Vorschlag, dem Religionsunterrichte mehr Raum in der Schule zu gewähren, ist mehr als ein persönlicher Wunsch, ist ein Symptom der ganzen Zeit[6]).

2. Die Art, wie Herbart sich zu dieser Zeitströmung stellt, kann nicht mehr überraschen. Haben wir oben (vergl. S. 5 ff.) gesehen, dass Herbart die Forderung stellt, die Pädagogik solle sich auf einheimische Begriffe besinnen, so hat das im vorliegenden Falle die Bedeutung, dass die Bestrebungen der Kirche und der Schule, der Theologen und der Pädagogen scharf getrennt und unterschieden werden müssen. Was Theologie nach ihrer ursprünglichsten Bestimmung will, und welches das naturgemässe Streben der Pädagogik ist, muss erkannt sein, damit das Verhältnis beider zu einander bestimmt werden kann.

Gehen wir zunächst den Aeusserungen nach, die sich insonderheit auf die Kirche beziehen.

Dass Herbart ein ausgesprochener Gegner jeder schwärmerischen Religiosität ist, ist ein weiterer Beweis für seine klare und nüchterne Denkungsweise, zugleich Zeugnis seiner richtigen Einsicht in das Wesen wahrer Religion, insofern er Gegner einer auch von seiten der Kirche zurückgewiesenen Ausartung ist. Die religiöse Schwärmerei erscheint Herbart als ein Krebsschaden der menschlichen Gesellschaft, als ein Gift, für welches ein Gegen-

---

5) H. I. S. 483.

6) W. II. S. 17: „Eine ganz kurze Inhaltsanzeige des vor mir liegenden Aufsatzes könnte so lauten: Hr. Pr. Z. dringt auf Vereinfachung des Unterrichts; um sie zu erreichen, will er in den Schulen nur Eine alte Sprache, gleichviel welche, zulassen; ihr und dem Religionsunterrichte soll weit mehr Zeit als bisher gewidmet werden; die meisten andern Studien sollen durch Lesen betrieben werden, wozu die Lehrer Anleitung geben."

gift gesucht werden muss; er findet ein solches in der Naturkunde und empfiehlt daher, dem Unterrichte in derselben grosse Sorgfalt zuzuwenden[7]) — im Interesse der guten Sache, im Interesse der Kirche.

Durch Hinlenkung des Zögling auf die Natur soll der Schwärmerei entgegengewirkt werden. Aehnlich ist der Gedanke, wenn auch ohne die bestimmte Bezugnahme auf Schwärmerei, in den Bemerkungen über den pädagogischen Aufsatz, der von Herrn Z. verfasst war: Das Kind soll lernen, den Begriff Gott in der Natur aufzusuchen[8]). Reale Verhältnisse also sollen dem Kinde vorgezeigt und hinter denselben das Walten der Gottheit verständlich gemacht werden. Wenn Herbart sagt: „Was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen", so bekennt er sich damit zu theologischen Anschauungen der Aufklärung. Er glaubt daran, dass in der Natur Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens gefunden werden, wenngleich die sogenannte Naturphilosophie seiner Zeit es anders lehrt[9]). Dem angegebenen Citate liegt aber auch die Voraussetzung zu Grunde, dass die Religion Sache des Herzens und des Gefühls ist, während das Wissen innerhalb derselben nur einen sehr geringen Raum einnimmt.

Aus dieser Grundanschauung folgen die Einwände gegen den Vorschlag, für den Religionsunterricht mehr Zeit als bisher zu verwenden. Es wird ausgeführt, dass man nicht schliessen dürfe, der Religionsunterricht sei Nebensache, wenn ihm weniger Zeit als den anderen eingeräumt werde. Nicht nach der Grösse des Platzes, so wird in einem Vergleiche gezeigt, bemisst sich der Wert der verschiedenen Geräte und Besitztümer, die sich in einem Hause befinden. „Wie viel Raum müsste alsdann wohl das Geschmeide einnehmen!" Es ist vielmehr die Eigenart der edlen Steine, ihre Kostbarkeit in einem engen Raume zu konzentrieren. Ebenso steht es um die Religion. Herbart erinnert an seinen Aufsatz über die ästhetische Darstellung der Welt als

7) W. II. S. 151.
8) W. II. S. 25.
9) W. II. S. 24 f.

das Hauptgeschäft der Erziehung. Die einschlägigen Gedanken finden sich in dem genannten Aufsatze dort, wo einige Hauptzüge von der ästhetischen Darstellung der Welt, sofern sie das Sittliche unmittelbar betrifft, angegeben werden[10]. In der Familie zuerst soll das Kind die ästhetischen Verhältnisse des Willens beobachten und beurteilen. Ist diese erste Bedingung erfüllt, so hat die Erziehung den engen Kreis der Familie zu verlassen und aufwärts und abwärts fortzuschreiten. „Aufwärts giebt es einen Schritt; nur einen, und nichts höheres mehr. Abwärts — eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muss das übersinnliche Reich sich öffnen; denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste! aber nach der entgegengesetzten hin liegt die Wirklichkeit.“ Danach verlaufen die beiden Wege nicht auf gleiche Weise. Es ist nicht so zu denken, dass man immer nach beiden Seiten zugleich und gleichmässig fortgehen müsse, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht hervortreten zu lassen. Der Weg nach oben ist eigentlich schon beendet, wenn man ihn eben begonnen hat, während der Weg nach abwärts lang ist und nur langsam zurückgelegt werden kann; oder noch anders ausgedrückt, ist es im Grunde genommen kein Weg, der in der Richtung nach oben zurückgelegt werden soll, sondern bei Beginn der Erziehung war der Blick schon nach oben gerichtet, und bei weiterem Fortschreiten muss dieser Blick wiederholt werden, damit das Erinnerungsbild aufgefrischt und lebendig erhalten werde. Herbarts eigene Worte geben seiner Idee einen klassischen Ausdruck: „Gott, das reelle Centrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, als das Höchste, nun ferner nicht mehr erhöhet werden kann: so ist Gefahr, man werde es bei fortdauerndem Hinheften des

10) W. I. S. 285 ff.

Geistes auf den einen, so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen; und langweilig darf der Gedanke, der unauthörlich die Menschen beschämt und tadelt, gewiss nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der spekulierende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf.“ Diese Worte müssen Herbart ein für allemal gegen die Insinuierung religiöser Indifferenz schützen; er will thatsächlich und mit allem Ernste die Religion fördern und schützen.

Kehren wir zu den Bemerkungen über den pädagogischen Aufsatz zurück. Herbart ist angst vor einem Religionsunterrichte, der sich in eine Menge von Lehrstunden ausdehnt; ebenso angst vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche vorschreibt, wie das Herz des Menschen dem Höchsten sich nähern soll. Er hält die „Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen“ tür untauglich, das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen. Menschenkenntnis. Geschichte der Kirche und der Philosophie haben Herbart gelehrt, dass Theologie und Kirche sich stets selber schaden, wenn sie die Religion als Wissen, welches erlernt werden muss, ansehen.

Im Interesse der letzteren gewinnt der Religionsunterricht ein anderes Aussehen, als in dem rezensierten pädagogischen Aufsatze gefordert war. Der Unterricht soll mehr Andachtsübungen im christlichen Geiste gleichen; unter diesen Uebungen sollen die sonntäglichen Predigten, wenn sie gut sind, den vornehmsten Platz einnehmen. Das Wenige, worin in der Religion unterrichtet wird, beschränkt sich anf die schon genannte Anleitung, Gott in der Natur aufzufinden; ferner soll den heranwachsenden Jünglingen einige Kenntnis der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen mitgeteilt werden. Ein Bericht von Dr. Gregor, einem Schüler Herbarts, zeigt an, dass der im Sinne Herbarts erteilte Religionsunterricht an Geschichtserzählungen angelehnt war, mit denen eine allgemeine Religions- und Sittenlehre verbunden wurde; die Geschichte ist das Vehikel, auf dem die christliche Sittenlehre dem Geiste und Gemüte der

Kinder zugänglich gemacht werden[11]. Dem Unterrichte in der Religion soll, der Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend, intensive Trefflichkeit eignen; die Religionsstunden müssen sich von den gewöhnlichen Unterrichtsstunden unterscheiden. Wichtig ist die besondere Disposition sowohl des Lehrers als der Kinder; zehnfach strenger mag die kleinste Unordnung gerügt werden, welche in ihnen vorfällt; auch kann harmonischer Gesang mitwirken, die Religionsstunde auszuzeichnen.

Diese Bestimmungen haben natürlich ihren Grund in Prinzipien und Interessen der Schule, aber sie wollen, worauf hier das Gewicht gelegt werden soll, auch das Interesse der Kirche wahren. Die Schule, welche in dem angegebenen Sinne verfährt, arbeitet wahrhaft im Dienste der Kirche, allerdings nur derjenigen Kirche, welche ihrem Berufe, wahre Religiosität zu erhalten und neu zu beleben, treu geblieben ist; dagegen nicht derjenigen Kirche, welche hierarchische Tendenzen hat, welche jedes Glied ihrer Gemeinde unter genauer Aufsicht hält, um das Seelenheil mit ähnlicher Pünktlichkeit zu besorgen, wie eine gut eingerichtete Armenanstalt darauf sieht, dass dem Fähigen Arbeit, dem Unfähigen Brot, dem Kranken Arzenei gereicht werde[12]. Aber diese Kirche ist von einem Streben beseelt, welches der Religion an sich fremd ist. Der Glaube ist seiner Natur nach etwas Schwebendes, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemütslage in beständiger Wechselwirkung sich befindet. Die hierarchische Kirche aber ist von dem an sich richtigen Gedanken, dass der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen unterworfen werden darf, in ein Extrem geraten, in welchem tötender Buchstabe statt lebendig machenden Geistes herrscht. Diese Kirche vertritt im Grunde nicht die Interessen der Religion, sondern eigene, welche hier und dort liegen mögen. Ihr in die Hände zu arbeiten, hat die Schule weder Beruf noch Pflicht; sie muss einem dahin gehenden Ansinnen sich entgegenstemmen, schon im Interesse der religiösen Sache, die notwendig dabei verkümmern müsste.

---

11) Vergleiche die Wiedergabe des Berichtes des Dr. Gregor von Willmann (II. S. 25 Anmerkung 27).

12) Hierauf geht der Vortrag „über das Verhältnis der Schule zum Leben" ein; vergl. W. II. S. 63 f.

Liegt darin aber etwa die Forderung enthalten, dass die Schule den Glauben und die Religion neu schaffen und auf ihren wahren Ausdruck bringen soll, wenn nach ihrer Ansicht die Kirche es in diesem Punkte fehlen lässt? Die Antwort lautet: Nein. Das würde ein Uebergriff in die Rechte der Kirche sein; und letztere würde diese Zudringlichkeit mit Recht und zugleich mit Kraft zurückweisen. Sie würde es fühlen lassen, dass sie unmittelbar in die Gemüter eingreift, während die Schule auf dem langen Wege durch den Verstand bis zum Gemüte zu gelangen sucht, und zwar oft noch vergeblich. Die Kirche würde zeigen, dass sie ihre Anhänger nach Millionen zählt, während die Schule noch nicht Hunderte nachweisen kann.

Indes, wenn die Schule es sich nicht einfallen lassen darf, etwas Neues auf kirchlichem Gebiete zu schaffen durch Arbeit, welche bewusst dahin zielt, so hat sie doch unter treuer Befolgung ihrer eigenen Grundsätze die Möglichkeit, absichtslos einen Einfluss auf die Kirche zu gewinnen. Wir erinnern an den schon genannten Gedanken Herbarts, dass der Glaube mit der allgemeinen Gemütslage in mannigfaltigster Wechselwirkung steht[13]. Die Religion des Menschen ist bestimmt durch die Ideen seiner Zeit und seines Landes, durch die Art ferner, wie dieselben in ihm eine persönliche Anschauung geworden sind. Diese Anschauung ist nun recht eigentlich das Werk der Schule. Sie kann daher allerdings einen gewaltigen Einfluss ausüben auf das, was zunächst lediglich Sache der Kirche ist; Vorstellungen von Religion und Glaube wird sie ändern in dem Masse, als sie die allgemeine Gemütslage umgestaltet. Setzt sich die Kirche zu der allgemeinen Anschauung, welche die Schöpfung reiner Bestrebungen der Schule ist, in Gegensatz, so kann sie trotz ihrer Macht erfahren müssen, dass sie der Schule gegenüber zu schwach ist. Wir führten oben den Gedanken Herbarts an, dass die Reformation ein Werk der Schule im weitesten Sinne des Wortes sei; die Kirchenverbesserung ist hier ein Beleg für die nachhaltige Wirkung der Schule auf die Kirche[14].

---

13) W. II. S. 63 unten; vergl. auch die von Willmann aus den Aphorismen zur Religionslehre (H. IV. S. 612) zu dieser Stelle als Anmerkung beigefügten Worte.

14) Vergl. aus der „Encyklopädie der Philosophie“: „Die Kirche bezieht sich auf die Schule, aber sie beherrscht sie nicht. Denn sie sorgt für die Ergänzung dessen, was in der

Dass diese Wirkung, im Sinne der damaligen Kirche gesprochen, eine zerstörende war, hatte seinen Grund in der hierarchischen Tendenz derselben, aus welcher, wie aus der Wurzel, eine Reihe unheilvoller Schäden hervorging; so insonderheit die Vernachlässigung der Wissenschaft und Gelehrsamkeit. Mit einer Kirche aber, welche diesen Charakter abgestreift hat, kann die Schule kaum anders als in einem freundschaftlichen Verhältnisse leben. Diese Kirche wird sich die Freundschaft der Schule zu erhalten suchen, denn sie bedarf manches stillen Dienstes der letzteren; bald, um die Gefühle des frommen Glaubens mit einem gewissen Grade von Deutlichkeit des Gedankens auszusprechen, bald, um dem Aberglauben seine Götzen umstürzen, dem Unglauben seine Waffen entwinden zu können, bald endlich, um auch der Wahrheitsliebe derjenigen zu genügen, die zu wissen wünschen, warum der Glaube älter sei als die Einsicht, und warum er sich nicht längst schon ganz in Einsicht verwandelt habe [15]).

Noch ein anderes Licht fällt auf das Verhältnis von Kirche und Schule, wie es sich Herbart im Interesse der ersteren denkt, von der „Kurzen Encyklopädie" aus. Im vierten Kapitel [16]) derselben, welches von dem Bedürfnisse der Religion handelt, wird ausgeführt, dass die Religion die Sittenlehre ergänzt; letztere ist Beziehungspunkt der ersteren. Die ergänzende Bedeutung der Religion wird näher dahin erklärt, dass sie den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurecht zu weisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen habe. „Das Bedürfnis der Religion liegt am Tage; der Mensch kann sich selbst nicht helfen; er braucht höhere Hülfe." Bietet nun diese Hülfe die Kirche, so muss erst jemand da sein, dem sie ihre Hülfe anbieten kann. Ein solcher wird geschaffen durch die Thätigkeit der Pädagogik, die sich

---

Schule von Gütern, Pflichten, Tugenden gelehrt wird; die Ergänzung aber setzt das zu Ergänzende voraus. Daher kann es der Kirche begegnen, von der Schule aus reformirt und durch die Reform gespalten zu werden, wie solches dem Christentum begegnete, als in der Kirche die nötige Gelehrsamkeit war vernachlässigt worden, und diese sich aus eigener Kraft wiederherstellte. Ein trauriger Umstand, der jedoch nicht zu vermeiden steht, wenn das Uebel einmal da ist." (H. II. S. 63.)

15) W. II. S. 65.

16) W. II. S. 56 ff.

zum Ziele setzt, im Zögling einen sittlichen Charakter zu bilden. Nach klar erkannten Begriffen soll der sittliche Mensch handeln, dahin strebt der Pädagoge. Je deutlicher dem Menschen die harmonischen Verhältnisse des Willens vorschweben, desto zarter ist sein sittliches Empfinden, desto gewissenhafter die Kontrolle, welche er über sich ausübt, desto schmerzlicher die Einsicht in sein Unvermögen, desto bereitwilliger das Eingehen auf Tröstungen der Religion, desto breiter der Boden der Kirche.

Auch die historische Beleuchtung des Verhältnisses zwischen Religion und Sittlichkeit ist instruktiv. Die Religion, so heisst es in dem angegebenen Zusammenhange, ist älter als die Sittlichkeit. Herbart erinnert zum Beweise an Ceremoniendienst, in welchem die Bethätigung der Religion ursprünglich aufging. Derselbe stammt aus einer Zeit, wo dumpfe Ehrfurcht vor Heiligtümer den Menschen erfüllte; auf Werke, welche er diesen Heiligtümern zuliebe ausübte, bezog sich die ergänzende Thätigkeit der Religion. Jene Werke waren seine Pflichten, aber sie waren künstliche und keine wahren Pflichten; darum war aber auch die Religion keine wahre. In dem Masse, wie sich das, was durch die Religion ergänzt wird, läutert und klärt, in demselben Masse muss auch die Religion als die Ergänzung sich läutern und klären: „Die Religion reinigt sich, sobald die Gesinnungen sich veredeln.“ Die Religion steht in dem Masse höher, als ihr Beziehungspunkt ein höherer ist.

Der Dienste, welche nach allem die Schule der Kirche leistet, beraubt sich letztere, wenn sie die Schule zwingt, absichtlich für sie zu arbeiten. Es klingt paradox und ist dennoch wahr, dass je mehr die Schule in speziell kirchlichem Sinne wirkt, desto unkirchlicher das Resultat ihrer Arbeit ist. Es besteht eine Analogie zwischen der kirchlichen und der staatlichen Erziehung; letztere schlägt auch in ihr Gegenteil um (vergl. oben die Ausführung über Plato), nicht Staatserhaltung, sondern Staatsauflösung ist ihre Folge. Wenn die Schule auf Veranlassung der Kirche nicht ihre eigenen Wege wandeln darf, so kommt sie naturgemäss auch an einem anderen Ziele an, als dasjenige ist, auf welches die ihr vorgeschriebenen Pfade hinführen. Ist nun aber das, was die Schule erstrebt, ein notwendiges Ferment in der Entwicklung der Menschheit, insofern an ihre Thätigkeit Aufklärung und Fortschritt sich knüpft, so ist die Kirche die Ursache, weshalb die

Entwicklung gehemmt wird; ein Schaden, der für sie mit der Zeit am empfindlichsten wird. Das ist eine Thatsache, welche die Geschichte mit deutlichen Lettern verzeichnet hat. Auch Schwarz, der uns schon als Vertreter der theologischen Pädagogik bekannt ist, kann sich derselben nicht verschliessen. Als er über Spener und Franke berichtet, sagt er: „Es war nun einmal das Schicksal, dem auch das Beste nicht entgeht, dass die gute Sache der Frömmigkeit durch die einseitige Richtung litt." Aber er hat daraus für sich nicht die Konsequenzen gezogen, die er hätte ziehen müssen; denn er bezeichnet trotzdem das Evangelium als den einzig festen Punkt der Pädagogik. Herbart setzt gar nicht voraus, dass Schwarz scheidet zwischen dem,. was Kirche und Schule wollen; aber er ist der Anschauung, dass schon die unheilvolle Wirkung der theologischen Streitigkeiten ihn hätte hindern müssen, dieselben in das Gebiet der Pädagogik hineinzutragen[17].

3. Der letzte Gedanke leitete uns schon von dem Interesse der Kirche und der Theologen zu dem Interesse der Schule: Letztere wird in ihrer Arbeit gestört, wenn sie erst durch theologische Erörterungen sich den Weg zu ihrer Thätigkeit bahnen soll.

Die Frage: Welche Interessen die Schule verteidigt, wenn sie sich gegen die Kirche abgrenzt, beantworten wir im Blicke auf das Ziel und auf die Mittel der Erziehung.

Um mit einem kurzen Worte zu ckarakterisieren, was dem Theologen etwa als das Ziel der Erziehung vorschwebt, erinnern wir an sein oben schon angeführtes Losungswort: Hinweg mit der Eitelkeit Eures irdischen Wissens. Keine andere Notwendigkeit — einzig die Furcht des Herrn soll Euch regieren (vergl. „Frage nach d. Ziel der Erz."). Wir erinnern zugleich daran, wie weit diese Notwendigkeit absteht von der Notwendigkeit, aus welcher der Mensch handelt, welcher von ästhetischen Willensverhältnissen bestimmt ist; hinzu kommt ferner noch die Erwägung des deutlich gemachten Unterschiedes zwischen Religion und Sittlichkeit. Das alles ist Grund genug, weshalb Herbart den Theologen seiner Zeit, soweit sie das zum Ausdruck bringen, was ihr Name sagt,

---

17) W. II. S. 244 und 251.

die Fähigkeit abspricht, bei Festsetzung des Erziehungszieles ein entscheidendes Wort mitsprechen zu können.

Gilt dies allgemein, so ist es zugleich im besonderen gegen Schwarz gerichtet, der so sehr theologisch denkt, dass er es durchaus ablehnt, die Pädagogik auf der praktischen Philosophie aufzubauen. Die Grundbegriffe vom Sittlichen nennt er hohle Begriffe. Das gilt nicht nur in Hinsicht auf die Erziehungsrevisoren, sondern Schwarz erhebt denselben Tadel auch gegen Niemeyer. Früher, als Schwarz sich von der Philosophie angezogen fühlte, hatte er Niemeyer noch sehr nahe gestanden. Aber je mehr er sich von der Philosophie abgewandt hat, desto grösser wird seine Opposition gegen den Grundsatz, dass die Pädagogik durch die Ethik begründet werden soll. Es verschlägt nichts, dass Niemeyer ihn bittet, gegen seine eigene frühere Meinung nicht ungerecht zu werden; auch Schleiermacher wirft seine Autorität nutzlos in die Wagschale zu Gunsten der philosophischen Ethik. — Schwarz beharrt bei seiner Klage über hohle Begriffe von Recht, Pflicht, Schicklich, Sittlich und sucht einzig und allein Hülfe bei dem Evangelium, nicht ahnend, dass trotz des guten Klanges, den der Name des angerufenen Retters hat, eine Hülfe von dort nicht zu erwarten ist [18].

So wenig die Pädagogik von der Theologie Hülfe für Aufstellung ihres Zieles erhoffen kann, ebensowenig ist dies in Hinsicht auf die Mittel der Erziehung der Fall. Zwar fehlen nicht absolut Beziehungen zwischen den psychologischen Anschauungen Herbarts und verwandten Vorstellungen bei den Theologen. Herbart hat es mehrfach ausgesprochen, dass er mit den Theologen sich eins weiss in der Lehre, dass es im Menschen ein Gutes und Böses gebe. Auf diese Beziehung zwischen den Theologen und sich weist Herbart hin, wenn er im dritten Berichte an Herrn v. Steiger sagt: „Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich, es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsere Religion von Erbsünde redet“ [19]. Im neunten Briefe über Psychologie finden sich ferner die Worte: „Was endlich die Theologen anlangt, denen die Frage nach dem Ursprunge des Bösen schwer auf dem Herzen liegt, so wissen

18) W. II. S. 245 und 251.
19) W. I. S. 41.

Sie, mein teurer Freund, dass ich mit diesen zwar allerdings den Ernst der Frage gemein habe, auch ihre Reden ohne Vergleich passender zur Sache finde, als das von der gegenüberstehenden Partei stets wiederholte Gerede über die Freiheit, welches in pädagogischer Hinsicht nichts anderes bedeutet als völlige Unwissenheit, die zu störrig ist, um etwas lernen zu wollen." Aber diese letzte Stelle ist schon mit einem Zwar begleitet, welchem auf dem Fusse ein Allein folgt: „Allein von jenen Theologen irgend eine brauchbare Aufklärung zu erlangen über das, was wir zu thun haben, dazu ist leider gar keine Hoffnung"[20]). Es ist Herbart nicht entgangen, dass in der theologischen Lehre von dem Guten und Bösen die Notwendigkeit der Erziehung konstatiert und ihre Ausübung als negative und positive charakterisiert ist. Im übrigen aber erscheint ihm die Psychologie der Theologen zu summarisch; sie bezeichnet in ihrer Lehre von der Sünde das Böse in der menschlichen Natur zu allgemein, auf das Einzelne ist sie nicht eingegangen. Dem entspricht auch eine summarische Behandlung, sobald die Theologen versuchen, von dem Uebel zu heilen. Herbart stellt dem Verfahren der Theologen das Verfahren der Aerzte gegenüber[21]). Dieselben suchen die Krankheiten zu erforschen und bringen Heilungsmittel zur Anwendung, welche geeignet sind, in dem einzelnen, gerade vorliegenden Falle den Krankheitserreger zu zerstören. Anders die Theologen. Sie erklären alle Welt für „krank", gegen die allgemein verbreitete Krankheit wenden sie ein allgemeines Heilmittel, die Predigt von der Sünde und Gnade, an. Nun giebt zwar Herbart zu, dass sie in vielen Fällen einen sehr heilsamen Schrecken erregen, wenn sie mit stets gleicher Donnerstimme, stets einerlei Posaunenschall den singularis der Sünde und der Gnade verkünden. Aber deshalb das Verfahren allgemein rechtertigen zu wollen, hält er für falsch und zwar für ebenso falsch, wie wenn die Aerzte das Verfahren, Schrecken einzujagen, welches sie oft bei Wahnsinnigen mit Erfolg anwenden, als heilbringend für alle Krankheiten bezeichnen würden[21]). Dem Generalisieren der Theologen steht gegenüber das Individualisieren der Pädagogen; ersteres schliesst eine Erziehung nach psycho-

---

20) W. II. S. 326.
21) H. II. S. 386.

logischen Grundsätzen mit Beachtung individueller Eigenart des Zöglings aus. Indes wenn im allgemeinen der theologisierenden Pädagogik Mangel an psychologischer Einsicht vorgeworfen wird, so ist nicht ausgeschlossen, dass dennoch mancher Theologe gerade gegen diesen Vorwurf geschützt ist; Schwarz befindet sich in diesem Falle. Er hat die Seelenvermögen negiert und hat es in der Art, wie er das Mannigfaltige im menschlichen Geiste als ein Zusammenhängendes dargestellt hat, weiter gebracht, als man es sonst gewohnt ist. Bei allerdings zahllosen Ungenauigkeiten im einzelnen hat er nach Herbarts Urteile doch im ganzen ein Bild geschaffen, das der Seele des Menschen sehr ähnlich ist und dem praktischen Erzieher wesentliche Erleichterung in seinem Berufe gewähren kann[22].

Hiermit ist im wesentlichen dasjenige hervorgehoben, was die Stellung Herbarts zur theologischen Richtung zum Ausdruck bringt. Schwarz wurde als Repräsentant derselben genannt. Herbarts Stellungnahme zu ihm hat aber mit dem Gebotenen noch keine erschöpfende Darstellung erhalten. Trotzdem muss es unterlassen werden, hier noch näher auf ihn einzugehen. Die Untersuchung wird auf ihn zurückkommen, wo Herbarts Urteile über die Systematiker seiner Zeit gewürdigt werden.

d) Die philosophische Richtung.

Die philanthropische, humanistische, theologische Richtung innerhalb der Geschichte der Pädagogik haben wir uns in Herbartscher Beleuchtung vergegenwärtigt. Wenn wir nun in eine Untersuchung eintreten, welche Herbarts Stellung zu Vertretern der philosophischen Pädagogik darlegen soll, so darf nicht der falsche Glaube uns begleiten, als würden wir hier nur Zustimmung antreffen. Zwar will Herbart philosophischer Pädagoge sein. Aber dieser allgemeine Grundsatz macht ihn nocht nicht den besonderen Versuchen, welche philosophisch denkende Männer unternahmen, geneigt. Diese Thatsache ist die Konsequenz seines systematischen Denkens, in der bisherigen Darstellung ist sie uns schon entgegengetreten, und wir werden jetzt von neuem auf sie hingeführt werden. Indem wir mit Herbart auf die Philosophie

---

22) W. II. S. 252 f.

seiner Zeit blicken, erinnern wir uns eines Wortes, das er in Bremen gelegentlich seines Vortrages über Pestalozzi sprach, als er sich, einem Reisenden, von seiner Zuhörerschaft die Erlaubnis erbittet, von der Pädagogik aus eine kleine Reise in ein Nachbargebiet unternehmen zu dürfen, „mit welchem die Erziehungskunst ganz nahe zusammen zu grenzen das Glück oder Unglück hat", wie man will[1]). Dieses Nachbargebiet ist die Philosophie.

1. Kant.

1. Derjenige Philosoph, auf den wir zunächst treffen, ist Kant. Einige wenige Erinnerungen an Kantsche Gedanken werden nötig sein, um auf den Punkt zu führen, wo Herbarts Beurteilung einsetzt.

In der Vorrede zur zweiten Ausgabe seiner Kritik der reinen Vernunft giebt Kant dem Gedanken Ausdruck, dass seine Philosophie in der Geschichte eine Wendung bedeute. „Bisher", so sagt er, „nahm man an, alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten; aber alle Versuche über sie, a priori etwas durch Begriffe auszumachen, wodurch unsere Erkenntnis erweitert würde, gingen unter dieser Voraussetzung zu nichte. Man versuche es daher, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten." Er vergleicht sich mit Kopernikus, der dadurch eine Umwälzung in der Astronomie hervorrief, dass er, anstatt die Sterne um den Beobachter sich drehen zu lassen, annahm, der Beobachter drehe sich um die Sterne.

Indem Kant in Anwendung dieses neuen Verfahrens den Mensch betrachtet, findet er in ihm neben den empirischen Vorstellungen eine Menge von abstrakten Begriffen, welche die Erfahrung nicht gegeben haben kann. Er kommt zu der Ueberzeugung, dass die abstrakten Vorstellungen, losgelöst von den konkreten, ein selbständiges Dasein haben. Ja, sie sind zeitlich sogar vor den letzteren vorhanden und haben die ungeheuere Wichtigkeit, dass diese ohne sie überhaupt nicht entstehen können.

---

1) W. I. S. 305: „Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode."

Da die abstrakten Vorstellungen nicht von aussen kommen, so nimmt Kant an, dass sie angeboren sind. Kant gelangt somit zu der Theorie der Seelenvermögen und wird zum ausführlichen Systematiker derselben. Er ist derjenige, welcher deutlich das Verstehen, Fühlen und Begehren als Kräfte der Seele unterscheidet, was gegenüber der gesamten früheren Behandlung dieser Lehre eine Erweiterung bedeutet, da sonst das Gefühl bald dem Verstande, bald dem Begehren untergeordnet wird. Neben den Verstand als die eine Urquelle unserer Erkenntnis stellt Kant die Sinnlichkeit. Beide Erkenntnisquellen werden scharf durch eine unüberbrückbare Kluft geschieden. Ersterer ist spontan und liefert Begriffe, die zweite ist receptiv und giebt Anschauungen. Zur Sinnlichkeit und zum Verstande tritt ferner die Vernunft als dasjenige Vermögen, welches Prinzipien bildet. Während der Verstand Erkenntnis durch Urteile vermittelt, thut es die Vernunft durch Schlüsse. — Soweit die Erinnerung an Kants Psychologie.

Es ist Anwendung desselben neuen Grundsatzes auf die praktische Philosophie, wenn Kant in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten aus dem Jahre 1785 die Prinzipien eines reinen Willens untersucht. In der Vorrede wird ausgeführt, dass ein Gesetz, wenn es moralisch gelten soll, absolute Notwendigkeit bei sich führen muss. Eine solche Verbindlichkeit findet sich aber weder in der Natur des Menschen noch in den Umständen der Welt, in welche er gesetzt ist. Vorschriften, welche von da durch die Erfahrung abgeleitet werden, sind nur praktische Regeln mit relativer Geltung, niemals Inhalt eines moralischen Gesetzes mit absoluter Geltung. Nicht aus der Erfahrung also kann dasjenige gefunden werden, was sittlich gut ist. So gelangt Kant zu dem Satze: Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch ausser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden als allein der gute Wille. Zur weiteren Erklärung des guten Willens bedient sich Kant des Begriffes Pflicht. Gut ist derjenige, welcher aus Pflicht handelt. Der moralische Wert einer Handlung liegt nicht in dem, was durch sie erreicht ist, sondern in der Maxime, nach der sie beschlossen wird. Demnach ist der nach Maximen handelnde Wille gut. Die Maxime treibt den Willen als das subjektive Prinzip des Wollens. Dieses subjective Prinzip hat seinen Regulator an

einem objektiven, allgemein gültigen Gesetz, welches die Vernunft giebt; daher ist der Wille gut, welcher von der Vernunft bestimmt ist; sittlich gut ist derjenige Mensch, welcher lediglich aus Achtung vor dem kategorisch befehlenden Gesetz sein subjektives Wollen mit dem objektiven Wollen der Vernunft zusammenfallen lässt.

Die Aehnlichkeit der Untersuchungen in der praktischen Philosophie mit denjenigen in der theoretischen ist evident. In beiden Fällen ist das Allgemeine und Notwendige dem Einzelnen und Zufälligen vorangestellt und übergeordnet. Wie für das rein theoretische Erkennen der Aussenwelt der Verstand mit seinen Kategorien massgebend ist, so für das praktische Handeln die Vernunft mit ihrem Gesetz. Wie nur dort, wo die sinnlichen Gegenstände durch das transscendentale Schema der Zeit den reinen Verstandesbegriffen subsumiert wurden, ein wahres Wissen entsteht, welches vor der Dialektik bestehen kann, so ist nur dasjenige Handeln gut, welches dem Gesetze der Vernunft konform ist.

Damit der Mensch imstande sei, den Akt der Unterordnung des subjektiven Prinzips des Wollens unter das objektive zu vollziehen, ist er mit Freiheit ausgestattet. Die Freiheit, welche dem Menschen als intelligibelen Wesen eigen ist, macht es ihm möglich, sein Handeln nach dem Grundsatze einzurichten: Handle so, dass die Maxime deines Willens jeder Zeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne. Als intelligibeles Wesen hat der Mensch einen Willen, welcher dem allgemeinen Willen der Vernunft entspricht. Im intelligibelen Wesen gebietet die Vernunft sich selbst; der Mensch also, soweit er als intelligibeles Wesen handelt, setzt sich selber sein moralisches Gesetz: Sein Wille ist autonom.

Indess ist der Mensch nicht bloss intelligibel, sondern er gehört auch der Sinnenwelt an. Hätte der Mensch bloss die erstere Eigenschaft, so wäre nicht einzusehen, weshalb ihm ein kategorischer Imperativ gegenübersteht; denn er giebt sich ja selbst sein Gesetz. Nun ist aber seine Sinnennatur ein Hindernis, welches erschwert, dass der Wille stets selbstthätig handle, unbeeinflusst von anderswoher. Auch die Sinnennatur hat einen Willen, der dem intelligibelen Willen diametral gegenübersteht. Dem Menschen als sinnlichem Wesen tritt daher das Gesetz der

Vernunft als ein: „Du sollst“, entgegen, während er, vermöge seiner intelligibelen Natur, sich dasselbe mit einem: „Ich will“, zu eigen macht.

Die in Erinnerung gebrachten Gedanken aus Kants praktischer Philosophie leiten von selber zur Pädagogik hinüber.

Ist es Pflicht, sich dem objektiven Gesetze zu unterwerfen, so ist es auch Pflicht, in der Absicht an sich zu arbeiten, dass man fähig werde, unter Brechung des sinnlichen Willens den intelligibelen Willen zur Bethätigung gelangen zu lassen. Diese Arbeit an sich selbst ist aber pädagogisch im eigentlichen Sinne. Um seiner selbst willen hat der Mensch sich zu erziehen, damit er zu sittlichem Handeln tüchtig werde. Aber in dem Gesetze, das allgemein gültig ist, liegt noch ein anderer Grund, weshalb die Erziehung zur Pflicht gemacht werden muss. Auch um der Mitmenschen willen muss der Mensch in dem Masse auf seine Erziehung bedacht sein, als das praktische Gesetz auch in Hinsicht auf sie das Verhalten jedes Einzelnen regelt.

Notwendig muss ferner die Erziehung erscheinen, da ohne dieselbe der sinnliche Hang im Menschen seine intelligibele Natur unterdrücken würde. Kant stellt den unerzogenen Menschen dem Tiere gleich. Durch die Erziehung erst wird er Mensch, ohne sie ist und bleibt er Tier[2]). Die Erziehung ist demnach notwendig sowohl in Hinsicht auf den Einzelnen als auch auf die Gattung, welche gebildet und erhalten werden muss.

Blicken wir weiter auf die oben wiedergegebenen Gedanken Kants, so leuchtet ein, dass er grosses Gewicht auf die Maximenbildung legen muss. Im Zöglinge muss ein Charakter erzogen werden, vermöge dessen er die Kraft hat, nach Maximen zu handeln. Früh müssen dem Kinde die Begriffe von Gut und Böse beigebracht werden. Klar und deutlich müssen sie erkannt sein, das ist die notwendige Voraussetzung für das erstrebte Ziel. Der Darstellung der reinen Tugend schreibt Kant, hierin eine Sokratesnatur, eine grosse Macht auf das menschliche Gemüt zu. Aus ihr erwächst der Impuls zum Entschluss, das moralische Gesetz bloss aus Achtung vor demselben zu erfüllen. Ein Räsonnieren mit Kindern über sittliche Werte wird daher von Kant warm empfohlen, er erwartet hiervon um so grösseren Erfolg,

2) Vergl. L. Strümpell, die Pädagogik Kants und Fichtes, S. 7.

als er im Menschen einen Hang zum Debattieren über den sittlichen Wert verschiedener Handlungen erkannt zu haben glaubt. Er begreift nicht, warum die Erzieher der Jugend von diesem Hange der Vernunft nicht schon längst Gebrauch gemacht haben, und warum sie nicht, nachdem ein bloss moralischer Katechismus zu Grunde gelegt war, die Biographien alter und neuer Zeiten in der Absicht durchsuchten, um Belege zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben.

2. Der Philosoph, dessen Denken soeben in kurzen Zügen und nur in Wiedergabe derjenigen Gedanken, welche für unsere Zwecke in Frage kommen, charakterisiert wurde, ist früh in Herbarts Sphäre eingetreten. Im Jahre 1792 lernt er Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten kennen. Der 46jährige Herbart hat noch eine ganz bestimmte Vorstellung von dem Eindrucke, welchen diese Schrift auf ihn machte, als er sie im Alter von 16 Jahren las. Hatte er bis dahin Unterricht in einem veredelten und durch Religion verbesserten Eudämonismus empfangen, so trat ihm jetzt eine Anschauung entgegen, welche von jeglicher Glückseligkeitslehre absah, mit dem Machtworte: Du sollst so und nicht anders handeln, an den Menschen herantrat und ihn durch die kategorische Art des Befehls zur Entscheidung drängte, dabei zugleich mit dem stolzen Gefühle einer selbsterrungenen Freiheit erfüllte. Mit den Worten: „Diese Gesinnung ergriff viele der besseren Menschen," deutet Herbart auch auf sich. Es muss Willmann zugestimmt werden, dass Herbart hier zuerst die Idee der Selbsterziehung und damit den Anfangspunkt jener ernsten Arbeit gewann, deren Lebensmark war: Das Streben, Tugend zu verstehen und Tugend in sich und andern zu erzeugen [3]. So ist mittelbar Kant von grösstem Einflusse auf die Pädagogik Herbarts gewesen. Indess gilt es, gleich ein richtiges Verständnis für das Abhängigkeitsverhältnis Herbarts von Kant zu gewinnen. Dasselbe kommt deutlich in einer Erstlings-, uns aber schon als sehr wichtig bekannten, Schrift zum Ausdruck, in der ästhetischen Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Indem Herbart den Begriff Sittlichkeit zergliedert, spricht aus ihm Kant, der, wie wir sahen, den guten Willen als das Einzigste in der Welt bezeichnet, das für gut gehalten werden kann, und der

3) W. I. S. XVII und XVIII.

die Bethätigung desselben als eine Aeusserung der Freiheit fasst. Jedoch in dem Augenblicke, wo er die Frage beantwortet, ob der Erzieher mit dieser Vorstellungsart etwas anfangen kann, verfährt Herbart selbständig, und die Kantschen Gedanken erfahren eine Umgestaltung, zunächst im pädagogischen, dann aber auch im philosophischen Sinne[4]). Kant hat auf Herbart anregend gewirkt, ohne dass letzterer seine Selbständigkeit verloren hätte. Um dieselbe Zeit fast, in welcher Herbart mit der genannten Schrift an die Oeffentlichkeit trat, hat er vor akademischen Zuhörern seine Unabhänglichkeit nachdrücklich ausgesprochen, indem

---

4) Der Zusammenhang verdient hier im ganzen angegeben zu werden. Herbart, von Kant beeinflusst, sagt:

„Der gute Wille, — der stete Entschluss, sich als Individuum unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: dies ist der gewöhnliche und mit Recht der nächste Gedanke, an den uns das Wort Sittlichkeit erinnert. Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu, mit welchem der Mensch diesen guten Willen gegen die entgegenarbeitenden Gemütsbewegungen in sich aufrecht hält; so wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloss eine Eigenschaft, eine Bestimmung des Willens war, zur Tugend, zur Kraft und That und Wirksamkeit jenes so bestimmten Willens. Von beiden noch verschieden ist, war zur Legalität gehört, die richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes; — und wieder verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes und selbst von der Kenntnis der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben ist die treffende Beurteilung dessen, was in besonderen Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei. Dies Alles findet die Philosophie unmittelbar im Begriff; und vom Menschen erwartet oder fordert sie es eben so unmittelbar als eine Aeusserung der Freiheit."

Der selbständige und zugleich pädagogisch interessierte Herbart fährt fort: „Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, wie sie da steht, etwas anfangen? Gesetzt auch nur, es wäre bloss von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede; man mag davon alles Wissenschaftliche, alle Uebungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, soweit man es immer möglich glaubt, abstreifen und für andere Betrachtungen zurücklegen: — ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den Begriff der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher gegeben? Findet auch er den guten Willen vor, so dass er denselben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenstände durch den Vortrag der Moral hinzuweisen brauchte? Fliesst etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiss, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für denjenigen, der unsern neueren System anhängt" — hiemit grenzt sich Herbart zugleich gegen Nachfolger Kants ab — „ist nichts konsequenter als ruhig zu erwarten, dass sich wohl etwa ganz von selbst das radikale Gute — oder vielleicht auch das radikale Böse — bei seinem Zögling äussern werde; — nichts konsequenter,

er sich als entschiedenen Deterministen und als Leugner der transcendentalen Freiheit bekannte[5]).

3. Nach diesen allgemeinen Bemerkungen treten wir in die spezielle Darstellung ein.

In den Blicken auf die Geschichte der Philosophie seit Descartes erhält auch Kant seine Beurteilung[6]). In § 20 wird zunächst Kants Platz in der Geschichte bezeichnet. Herbart unterscheidet in Kants Psychologie mehrere Schichten und für dieselben wieder mehrere Vorgänger. Der Zeit nach steht am nächsten Wolf, an den Kant sehr oft erinnert. Kant ist geradezu der Fortsetzer Wolfs, denn der Seelenvermögentheorie, welche letzterer ausbildete, widerfährt die Ehre, von Kant noch weit mehr auseinandergesetzt zu werden. Ferner ist Kants Lehrgebäude über den Bedarf hinaus mit Wolfscher Terminologie ausgeschmückt worden. Als Unterschiede zwischen Kant und Wolf nennt Herbart erstens eine formelle Differenz; die Spekulation soll bei Kant weit lebendiger sein als bei Wolf. Ein sachlicher Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass Kant die rationelle Psychologie verwirft. Die Vorgänger Wolfs, Locke und Leibniz, sind nach Herbart auch Kants Vorgänger; so sollen die ersten Worte der Kritik der reinen Vernunft zu Locke geredet sein, während Kants allgemeine und notwendige Wahrheiten durch Leibniz unterstützt werden. Auch darauf macht Herbart aufmerksam, dass in Kants Hauptwerk Locke und Leibniz einander vielfach gegenübergestellt werden.

---

als die Freiheit, die er in demselben, als in einem Menschen, doch voraussetzen muss, still zu respektiren, sie nur durch gar keine verkehrte Mühe zu stören (wobei man fragen müsste, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden könne) und so den wichtigsten Teil seines Geschäfts ganz aufzugeben und am Ende seine ganze Sorge auf blosse Darreichung von Notizen zu beschränken. Auch ist etwas ähnliches von einem Anhänger jener Systeme einmal wirklich und im Ernste behauptet worden." (W. I. S. 272 f.)

5) W. I. S. 254: „Ferner ist es offenbar, dass im Grunde fast alles, was gegenwärtig im Streite liegt, mit dem kantischen Gedankenkreise zusammenhängt; dass man es den berühmtesten heutigen Wortführern nachweisen kann, wie sie durch den Schwung der kantischen Revolution auf einen Platz hingeschleudert sind, von dem sie sich nachher nicht beträchtlich entfernt haben. Diese Unfreiheit in den Geistern unserer Freiheitslehrer wird man wenigstens dem Leugner der transscendentalen Freiheit, dem entschiedenen Deterministen (nicht Fatalisten!), weniger vorzuwerfen haben." (Plan zu philosoph. Vorl.)

6) Vergl. H. V. S. 248 ff.

Wenn Herbart nach diesen Darlegungen die Psychologie Kants für sich betrachtet, so fällt ihm die vielfache Teilung der Seelenvermögen auf. Es scheint ihm, als hätte Kant alle anderen Philosophen in der Meisterschaft, die Einheit unserer Persönlichkeit aufzulösen, weit übertroffen. Die Art des Kantschen Verfahrens nennt er eine gewaltsame Behandlung der Seele, es trifft dieselbe der Tadel, dass sie das Fliessende unserer Zustände, das Ineinandergreifen aller unserer Vorstellungen, das allmähliche Entstehen eines Gedankens aus dem andern zu wenig in Betracht zog; sie hat viel zu sehr die Verschiedenheit einiger Hauptresultate unserer geistigen Bewegung hervorgehoben. Es liegt aber Herbart sehr an der Einheit unserer Seele, welche er derselben als ihre erste Eigenschaft beilegt. Daher ist es natürlich, wenn er nach dem Bande fragt, welches bei Kant die weit getrennten Seelenvermögen zusammenhalten könnte. Zwar hat nun Kant das Mannigfaltige der Anschauung durch Aufstellung einer ursprünglich synthetischen Einheit der Apperzeption zu vereinigen gesucht; aber um die Einheit des Geistes hat er sich nicht bekümmert. Wenn er auch eine objektive Einheit des Selbstbewusstseins dadurch schafft, dass er das: Ich denke, allen unsern Vorstellungen zum Begleiter giebt, so erklärt er doch selber dieses Ich für die ärmste und gehaltloseste Vorstellung. Sucht man nach einem Grunde für diesen offenbaren Mangel, so ist derselbe darin begründet, dass Kant durch seinen Kampf gegen den Dogmatismus der früheren Zeit gleichsam dazu getrieben wurde. Die Führung dieses Kampfes vermag vor Herbarts Kritik nicht zu bestehen. Kant muss es sich gefallen lassen, dass ihm der Vorwurf gemacht wird, er habe bei Widerlegung der älteren Methaphysik sich nicht gerade einer Metaphysik von der besten Art bedient. Herbart ist auch der Anschauung, dass er mit der Annahme eines Paralogismus gar nicht dasjenige trifft, was seine Vorgänger behaupten. Kant nimmt einfach eine Art an, wie das Ich auf rationalem Wege gefunden worden sei. Diese vorausgesetzte Art hat er mit Recht zurückgewiesen; denn es ist in der That ein Unding, aus dem logischen Satze: Ich denke, auf ein existierendes, denkendes Wesen, auf eine Substanz zu schliessen.

Herbart korrigiert Kant von seinen Vorgängern aus; er weist darauf hin, dass unter ihnen sich jemand befindet, der eine

bessere Metaphysik hatte und Kant auf einen andern Weg hätte bringen müssen. Dieses, Kant vorgehaltene, Muster ist Leibniz. Derselbe schliesst nicht vom Denken auf ein denkendes Wesen und von da auf Substanz. Bei ihm sind Substanzen früher als Seelen und denkende Wesen. Er hat sich zunächst die Frage vorgelegt, ob Substanzen als einfache Wesen anzunehmen seien. Nachdem dieselbe bejaht ist, fragt er weiter, was diese Substanzen sein möchten. In der Antwort auf diese zweite Frage stimmt Herbart Leibniz nicht bei, er nennt letzteren vorschnell, wenn er sagt: Sie sind vorstellende Wesen eben darum, weil sie Substanzen sind. Hier hat also auch Leibniz gefehlt; Herbart bietet daher selber seine Hülfe an, um aus dem Irrtum Kants herauszuführen. Man soll ausgehen von der gegenseitigen Durchdringung aller unserer Vorstellungen und von ihrer Concentration in dem einen Bewusstsein. Von hier aus hat man weiter zu schliessen, dass es unmöglich ist, einer solchen Durchdringung und Einheit ein zusammengesetztes Substrat zu geben. Hat man die Vielfältigkeit verworfen, so muss man die Einheit wählen; und endlich ist man genötigt, die Einfachheit auf eine Substanz zu beziehen; denn die wirklich vorhandenen Vorstellungen erfordern etwas Reales, dem sie beigelegt werden können.

Von der Schrift Herbarts „über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik“ fällt auf das Vorige noch ein besonderes Licht [7]). Es wird hier der Gedanke ausgesprochen, dass Kant bei Aufstellung seiner Kategorien sich dem Eindrucke hingab, welchen zu seiner Zeit die mechanische Physik durch ihr Uebergewicht ausübte. Von ihr lernte er die Kunst, möglichst viele Fächer und Kabinette zu schaffen, um in ihnen, schön geordnet, ansammeln zu können, was die Erfahrung nur immer zu bieten vermag. Der auf diese Weise aufgehäufte Stoff liegt aber da als ein unnützer Apparat, den niemand gebraucht. Etwas von dem toten und leblosen Aussehen, welches die Kabinette jener Physiker gewähren, klebt auch dem Systeme der Kantschen Psychologie an. Davon hat Herbart ein um so deutlicheres Gefühl als die Zeit der mechanischen Physik vorüber ist, und an ihrer Stelle Chemie und Physiologie sich geltend machen. — Die uns vorliegende Schrift stammt aus dem Jahre 1831. — Leben ist das

7) W. II. S. 203 ff. Der in Frage kommende Zusammenhang findet sich auf S. 205.

Thema des Tages geworden, man ist genötigt sich in das Innere der Elemente hineinzudenken; es hilft nicht mehr, der Materie eine allgemeine Attraktion und Repulsion ohne innern Grund beizulegen. In der Psychologie, so darf im Sinne Herbarts hinzugefügt werden, muss dem Vitalismus des Leibniz mehr Rechnung getragen werden; besonders dringend ist diese Forderung da, wo die Psychologie Voraussetzung und Grundlage der Pädagogik sein soll. Herbarts analytischer und synthetischer Unterricht, der auf Verarbeitung und Aufbau einer einheitlichen Gedankenmasse gerichtet ist, um eine Kraft im Zöglinge zu erwecken, arbeitet vergebens, wenn er nicht jenes Moment in der Psychologie voraussetzen darf: vielseitiges gleichschwebendes Interesse in einer kraftvollen Persönlichkeit zu erwecken ist unmöglich.

Aber hat nicht gerade Kant trotzdem Lebenseinheit und Lebenskraft in seiner Lehre von der transscendentalen Freiheit verkündet? Gewiss, nur hat er dem Pädagogen nicht verraten, wie dieselbe erhalten werden kann.

Es scheint geboten, jetzt auf Kants Lehre von der Freiheit schon hier einzugehen, da sie doch ein Teil der Psychologie ist. Dennoch findet sie wegen ihrer Verknüpfung mit der praktischen Philosophie am besten ihre Würdigung erst weiter unten.

4. Es ist Kants Anschauung, dass die Ethik ihren Ausgangspunkt vom Willen nehmen muss (vergl. oben S. 241)[8]. Bei dieser Voraussetzung wäre es — so sagt Herbart — leicht gewesen, zu den ästhetischen Urteilen über die Verhältnisse des Willens zu gelangen. Aber Kant macht einen Sprung. Er überspringt die Angabe der verschiedenen Willensverhältnisse, aus deren Beurteilung der Inhalt des Sittengesetzes hätte gefunden werden können; er unterlässt es, die ursprünglichen Urteile über das, was gefällt und missfällt, zu suchen. Die Frage, was wir sollen, schwebt noch im Dunkeln, und doch tritt schon der Befehl an den Menschen heran. Was dieses Gesetz, da es keinen Inhalt hat, charakterisiert, ist die Allgemeinheit. Wenn Kant nun sagt, dass niemand ein allgemeines Gesetz leugnen könne, so ist Herbart nicht der Anschauung. Spinoza ist ihm Beweis

---

8) Herbart handelt in einem besonderen Kapitel der „analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral“ von der Begründung der praktischen Philosophie nach Kant und Fichte. § 45 ff. H. VIII. S. 254 ff. Diesen Abschnitt vergleiche man zu der obigen Darstellung.

dafür, dass es Leute geben kann, welche das Recht eines Stärkeren im Gebiete des Denkens und Redens als allgemeines Gesetz zu wollen für möglich halten, ohne zu besorgen, dass alsdann aller Glaube aufhören werde. Herbart billigt durchaus nicht die Stellung Spinozas. Die Erinnerung an ihn soll nur so viel bedeuten, dass das in springender Ausführung von Kant gefundene Gesetz nicht so unantastbar ist, wie es der Autor hinstellt. Auch darauf weist Herbart noch hin, dass gar oft der Lauf der Dinge demselben nicht entspricht; und er lässt deutlich durchblicken, dass nur derjenige in der Wirklichkeit sich zu orientieren vermag, welcher von ästhetischen Urteilen bestimmt ist[9]).

Herbart verteidigt weiter seine Sache gegen Kant, wenn er bei näherem Eingehen auf die allgemeine Gesetzlichkeit zeigt, dass derjenige, welcher sich dem kategorischen Imperativ unterwirft, im Grunde genommen, sich einen doppelten Gehorsam zur Pflicht macht; denn indem er dem allgemeinen Gesetze gehorchen will, werden seine Handlungen einmal Aeusserung der Befolgung jenes Gesetzes und zweitens seines ein für allemal gefassten Vorsatzes, in seinen Verhältnissen nach dem Gesetze handeln zu wollen. Der Mensch steht also unter einer doppelten Allgemeinheit, teils der Maxime, teils höher aufwärts der Gesetzgebung. Herbart erwähnt nur im Vorübergehen die Schwierigkeiten, welche erwachsen müssen, wenn man eine Sittenlehre aufstellen will, welche diesen Rücksichten genügen soll. Mehr liegt ihm daran nachzuweisen, dass Kants Sittlichkeit im Gehorsam besteht; dass also nicht der in den Handlungen geäusserte Wille beurteilt wird, sondern die Zustimmung resp. Abweichung von dem Allgemeinen-Gesetzlichen. Das beweist offenbar in dem Kantschen Systeme einmal eine Inkonsequenz, denn der Wille sollte beurteilt werden; zweitens eine Lücke, denn Zustimmung zur Allgemeinheit ist ein Begriff, der in keiner Weise vorher bestimmt ist. Uebrigens hat Kant selber bewiesen, dass seine Erklärung nicht genüge; denn nachdem er den kategorischen Imperativ aufgestellt hat, glaubt er sich noch veranlasst, darüber Untersuchungen anstellen zu müssen, welches Interesse er eigentlich an demselben habe[10]).

---

9) H. VIII. S. 257: „Wo das ästhetische Urteil nicht völlig wacht, da wird man immer den Lauf der Dinge, wie er sich unter Menschen manchmal wirklich zeigt, als natürlich, daher nicht als gesetzwidrig zu betrachten geneigt sein.“

10) H. VIII. S. 259: „Wer den präcisen Ausdruck einer ästhetischen Beur-

Das vorige darf nicht den Anschein erwecken, als ob Herbart keinen Gehorsam, keine Zustimmung in der Ethik fordere; allerdings muss auch er Gehorsam und Maximen fordern. Nur erscheint seine Maxime als der Vorsatz, die zuvor gefundenen ästhetischen Urteile zur Richtschnur seines Handelns nehmen zu wollen. Daraus folgt eine Beurteilung Kants, nach welcher er den zweiten Schritt vor dem ersten thut. Das Unglück ist, dass der erste Schritt, welcher notwendig gethan werden muss, überhaupt nicht gemacht wird. Dieser Mangel hat die verhängnisvolle Lehre von der transscendentalen Freiheit nach sich gezogen[11]).

Ist einmal der kategorische Imperativ ausgesprochen, so ist die genannte Lehre ein notwendiges Postulat; denn was ist der kategorische Imperativ? Er ist der von der reinen Vernunft a priori erteilte Befehl. Ebensowenig wie das Allgemeine und Notwendige im Blicke auf die theoretische Vernunft durch die Erfahrung gewonnen wird, ebensowenig ist es auf dem Gebiete der praktischen Philosophie möglich; dem Menschen, der, losgelöst von aller Erfahrung, sich ein Gesetz vorschreibt, entspricht ein ebenso beschaffener Mensch, der dem selbst vorgeschriebenen Gesetze gehorcht: Frei im Gebieten, ist er auch frei im Gehorchen. Kant musste mit Notwendigkeit, um den Charakter des sittlichen Handelns zu wahren, dem ohne Hypothese befehlenden Gesetze ein ohne Hypothese erfolgendes Gehorchen gegenüberstellen. Ist nun aber jenes Erste, dem ein Zweites gegen-

---

teilung gefunden hat, der muss wenigstens nicht selbst zweifelhaft sein wegen des Interesses, was er an dem Gegenstand nehme, und nicht fragen, worauf er den Wert desselben gründe. Da gleichwohl Kant sich mit dieser Frage noch beschäftigt, nachdem er schon seinen kategorischen Imperativ aufgestellt hat, so liegt darin der Beweis, dass die allgemeine Gesetzlichkeit, wie nötig und nützlich sie auch übrigens sein möge, doch nicht den ersten Grund aller sittlichen Wertbestimmung enthalten könne."

11) Vergl. H. VIII. S. 257: „Dass nun Kant durch den gemachten Sprung in die metaphysischen Schwierigkeiten der Freiheitslehre geraten ist, anstatt bei den ersten Gründen der praktischen Philosophie . . . . jede Berührung der Metaphysik zu vermeiden, darf uns hier noch nicht weiter beschäftigen." Auch ist zu vergleichen W. II. S. 500. „Hiermit", nämlich mit der Erklärung des Einverständnisses in Hinsicht auf die Erziehung zu Maximen, „ist der kantischen Schule zwar nicht der kategorische Imperativ eingeräumt, mit welchem nach der Hauptstelle bei Kant, den §§ 5 und 6 der Kritik der praktischen Vernunft, die transscendentale Freiheit steht und fällt." (Selbstanzeige des Umrisses pädagogischer Vorlesungen in den „Göttingischen gelehrten Anzeigen aus dem Jahre 1835.)

übergestellt werden muss, als Fundament der praktischen Philosophie abzulehnen, so fällt notwendigerweise auch das Zweite hin.

Auch folgendes ist noch zu bedenken. Ist die Freiheitslehre eine Ergänzung des kategorischen Imperativ, so muss sie letzterem conform sein. Ist nun der kategorische Imperativ ohne Inhalt, so ist es auch die Freiheitslehre; ist ersterer nur eine Form, so ist es wiederum die letztere nicht minder. Sie wird entweder zu einer Freiheit aus Willkür, wenn nämlich ihr Beziehungspunkt, das allgemein verpflichtende Gesetz, ausser acht gelassen wird; oder es bleibt kaum etwas von Freiheit übrig, wenn der kategorische Imperativ über Gebühr hervorgehoben wird; an die Stelle des freien Handeln tritt ein Handeln aus Notwendigkeit, dessen Gründe und Motive vor der Zeit liegen, transscendent sind. Weder das eine noch das andere ist zwar Kants Ansicht, indess wird durch diese Erwägung deutlich, wie wenig bestimmt von Kant die sittliche Freiheit charakterisiert ist, und wie nahe Abirrungen liegen.

Indem wir nach diesen Erwägungen die Sittenlehre Kants mit Herbart einer Untersuchung darauf hin unterwerfen, inwieweit sie pädagogisch verwertbar ist, richten wir unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die Freiheitslehre. Ist dieselbe schon eine Schwäche innerhalb des philosophischen Systems, indem sie bei Revision des Baues durch Herbart als Folge eines Fehlers in der Konstruktion erschien, so ist sie nicht weniger unangebracht in der Pädagogik. Verwirrung bringt sie schon in Ansehung der ersten Voraussetzung der Erziehung, der Bildsamkeit. Wird Ernst gemacht mit der transscendentalen Freiheit, so kann der Zögling nicht beeinflusst werden. Er ist frei, und jede vom Erzieher versuchte Einwirkung ist vergeblich. Zwar ist Kant Antipode zu Spinoza, aber des ersteren Freiheitslehre muss in demselben Masse wie des letzteren Fatalismus die Möglichkeit der Erziehung ausschliessen. Es muss als Thorheit erscheinen, aus ethischen Grundsätzen ein Erziehungsziel aufzustellen, da man zu demselben nicht hinführen kann. Nicht der leiseste Wind von transscendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblasen [12]). Ihre unheilvolle Wirkung besteht darin, dass sie die Einsicht in die Natur

---

12) W. I. S. 274.

des Zöglings trübt; sie ist nach Herbarts Worten [13]) ein Riegel, welcher zwischen die praktische Philosophie und Psychologie eingeschoben ist. Auf letzterer ist der Plan für die Thätigkeit des Erziehers aufgebaut. Mit der Freiheitslehre wird aber ein Keil hineingetrieben, der das ganze Gebäude aus seinen Fugen gehen lassen muss. Und doch ist dieser Riegel nur ein „papierner", den man zerreissen sollte, um das Unglück zu verhindern, das er mit sich bringt. Herbart hat es gethan und sich damit von Kant und allen, die ihm folgen, getrennt.

Wenngleich aber Kant nach den letzten Ausführungen pädagogischen Erwägungen im Prinzipe keinen Raum gewähren kann, so darf man doch nicht glauben, als wäre thatsächlich die Pädagogik von seinem Denken ausgeschlossen gewesen, wurden wir doch auch schon bei Wiedergabe einiger wichtiger Gedanken aus seiner Philosophie auf sie hingeführt. Kants pädagogische Betrachtungen haben eine andere Wurzel als diejenige ist, aus welcher sie bei Herbart hervorwachsen. Man kann etwa sagen, dieselbe ist einfach, während sie bei Herbart doppelt ist. Letzterer ist psychologischer und ethischer Pädagoge, Kant dagegen nur ethischer Erzieher. Er stellt eine Sittenlehre auf, und hinterher erwacht der Wunsch, den Menschen dahin zu führen, dass er nach der aufgestellten Lehre sein Handeln einrichten könne. Dass bei ihm nicht gänzlich die Angaben über das Wie der Erziehung fehlen, kann trotzdem nicht befremden, denn die Pädagogik ist zu sehr praktischer Natur, als dass sie nicht auch denjenigen veranlasste, einiges über die Art des Verfahrens mitzuteilen, für den in Ansehung seines Ausgangspunktes kein Anlass dazu vorhanden war. Wenn Herbart in der „ästhetischen Darstellung der Welt etc." sagt: „Doch so präzis muss man in der Anwendung dieser Theorien nicht sein. Sie selbst wären unter der Last einer solchen Konsequenz (nämlich aus der Freiheitslehre) schon im Entstehen zusammengebrochen. Man darf hoffen, dass der erste Transscendentalphilosoph, der sich für Erziehung interessiert, auch dafür einen schicklichen Standpunkt aufzuweisen wissen wird", so trifft er die Schüler Kants nicht bloss, sondern auch ihren Meister.

---

13) W. II. S. 506. Anmerkung.

Die thatsächlich vorhandenen pädagogischen Gedanken Kants haben vielfach Herbarts Beifall. Indem Kant eine Scheidung der intelligibelen und sinnlichen Welt vollzieht und die Erziehung für notwendig erklärt, damit das Böse unterdrückt und das Gute geweckt und genährt werde, vertritt er eine Anschauung, welche, abgesehen natürlich von der besonderen Form, die sie erhalten hat, Herbartscher Lehre vielfach verwandt ist. Kantschen Lehren laufen bei Herbart parallel Erörterungen über den positiven und negativen Teil der Sittlichkeit, ferner über den Kampf, den der sittliche Mensch stets mit sich auszufechten hat. Der sittliche Ernst, den Kant mit seinem kategorischen Imperative zum Ausdruck bringt, ist auch Herbart eigen. Wurde eine Trennung zwischen Kant und Herbart dadurch hervorgerufen, dass letzterer seinen Imperativ zum Fundamente der Sittenlehre machte, so ist derselbe auch wieder ein Mittel, beide miteinander zu vereinen, wenn es gilt, im Rahmen der Pädagogik die Verbindlichkeit ethischer Forderungen aufzuweisen [14]).

Die Verwandtschaft ist so gross, dass Herbart in der „Kurzen Encyklopädie" den Abschnitt über die Erziehungskunst an Kant anlehnt. Hatte Kant seinem Grundprinzipe gemäss bei Aufstellung pädagogischer Regeln als erste Bedingung der moralischen Erziehung den Gehorsam bezeichnet und Wahrhaftigkeit und gesellige Offenherzigkeit folgen lassen, so fordert auch Herbart zunächst: Kinder müssen gehorchen lernen; ferner spricht er von der Lüge und der Art, wie sie zu bekämpfen ist; dem fügt sich als drittes Moment an, dass man die Kinder mit Ernst und Festigkeit in eine Lage setzen muss, die ihnen im ganzen angenehm und die zu geselliger Offenheit einladend ist [15]).

Der gleichen Anschauung bei Kant und Herbart in betreff des Gehorsams liegt sehr nahe die verwandte Denkungsart in Ansehung der Erziehung zu Maximen. Gemeinsam mit Kant

---

14) W. I. S. 464: „Es war allerdings ein Missgriff, die Sittenlehre wissenschaftlich mit einem kategorischen Imperativ anzufangen. Hier musste das rein Positive vorangehen, und es musste ein Mannigfaltiges neben und nacheinander ausgebreitet werden, welches Kant nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmeren Missgriff, welche sich dahin vergassen, die Menschheit vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen." (Allgem. Päd.)

15) Vergl. W. II. S. 459 und 460, sowie die von Willmann unter No. 8 gemachte Anmerkung.

behauptet Herbart, dass die Moralität nicht bloss in ästhetischen Urteilen zu suchen ist, sondern dass es dabei gar sehr auf die Maximen und zwar bestimmt auf deren Bildung, Vereinigung und Gebrauch ankomme [16]). Natürlich bedeutet diese Einheit der Gedanken nur eine formelle Verwandtschaft. Die Maxime bei Kant, nach dem allgemeinen Gesetze handeln zu wollen, und die Maxime bei Herbart, das Thun und Lassen den ästhetischen Urteilen gemäss zu gestalten, bleiben selbstverständlich verschieden, in der Theorie nicht bloss, sondern auch in der Praxis. Das Streben, nach Maximen zu handeln soll besonders deshalb dem Zöglinge anerzogen werden, damit er sein Handeln nicht nach dem Nützlichen einrichte. Das wollen beide, Kant und Herbart [17]). Die besondere Art, welche Kant fordert, hat aber Herbarts Beifall nicht. Kants Maximen — so urteilt er — vermögen schwerlich Maximen des Nutzens und Genusses zu verdrängen. Zu allgemein und zu inhaltslos, interessieren sie viel zu wenig. Es heisst die Natur eines jungen Mannes wenig kennen, wenn man von ihm glaubt, er werde sich einer allgemeinen Regel, die ihm gar keinen Ersatz für sein Streben, welcher Art es auch sei, bietet, so leichthin fügen. Herbart operiert mit Argumenten der Erfahrung gegen Kant, wenn er in seinen „Briefen über die Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens“ [18]) an die Jünglinge erinnert, welche mit frohem Vorgefühle an die Zeit denken, wo sie aus dem Zwange der Schule und der Erziehung entlassen sein werden. Dieses frohe Gefühl hat seinen Grund darin, dass sich ihnen ein Ausblick auf die Zeit bietet, wo sie leben können, wie es ihre älteren schon entlassenen Bekannten thun, nämlich frei und ungebunden und nicht nach einem allgemeinen Gesetz, dem sie eine natürliche Opposition entgegenbringen. Mit dem Empiriker Niemeyer vereint sich Herbart, um gegen Kants Maximen der Allgemeinheit sich zu wenden. Der genannte Pädagoge hat die richtige Bemerkung gemacht, dass Jünglinge, welche zum Wohlleben und zur Schwelgerei neigen, durch nichts besser geschützt werden als durch starke Liebe zu den Wissenschaften und zu geistiger Beschäftigung überhaupt. Herbart pflicht diesem Gedanken bei,

16) Vergl. W. II. S. 500. (Selbstanzeige des Umrisses pädag. Vorl.)
17) W. II. S. 652.
18) Ibidem. Willmanns Anmerkung S. 652.

besonders wenn diese Liebe sich als Interesse in seinem Sinne bewährt. Herbarts vielseitiges gleichschwebendes Interesse gewinnt somit von neuem im Gegensatze zu Kant seine besondere Bedeutung. Der Blick ins Leben zeigt, wie der Mensch immer einseitiger wird, indem er sich auf sein Fach, auf sein Geschäft, seine nähere Umgebung, seine ernstere Sorge beschränkt; seine eigene Sache beschäftigt ihn ausschliesslich, und er hat keine Lust, sich um das Allgemeine zu bekümmern. Mit einer gewissen Erleichterung spricht er: Wie vieles giebt es, das mich nicht angeht. Er will nach seiner Art leben; so wenig er verlangt, dass seine Maximen allgemeine Regeln werden, in demselben Masse soll man ihm nicht wehren, nach der Passion, die er nun einmal hat, sich einzurichten. Kants Bestreben für die Allgemeinheit zu erziehen, wird wenig Erfolg haben, nachdem er die Voraussetzungen dazu nicht geschaffen hat. Ihm wird nachdrücklich von Herbart vorgehalten, dass einzig und allein eine grosse, in sich zusammengehaltene Gedankenwelt, aus der die ästhetischen Ideen hervorleuchten, auch dann stark genug bleiben wird, wenn nach psychologischen Gesetzen der Gedankenkreis sich verengt und mehr nnd mehr zusammensinkt; stark genug nämlich, um den Blick vom Ich hinweg auf die Umgebung gerichtet sein zu lassen.

Von selbst fügt sich hier die Herbartsche Beurteilung eines Momentes bei Kant ein, das seine Wurzel in der sokrateischen Natur des letzteren hat, und welches ihn, soweit man lediglich auf die Pädagogik blickt, den Revisoren nahe bringt. In dem Bestreben, dem Zöglinge eine Bekanntschaft mit einer Reihe sittlicher Elemente zu geben, hatte die Kinderbibliothek Campes eine Menge kleiner Gemälde dem Kinde vorgeführt, die sich, abgesehen von manchen Mängeln, durch den Reiz des Unterhaltenden empfahlen und in der That vielfachen Nutzen der Erziehung zur Sittlichkeit gewährten. Indem auch Kant sittliche Klarheit und moralischen Scharfsinn erwecken will, empfiehlt er seinen Katechismus der praktischen Vernunft. Seinem Denken gemäss wählt er eine Form, die weniger anziehend und uninteressanter ist als diejenige der Philanthropen, welche Kinder zu behandeln wissen. Zu einseitig betont er die abstrakte Reinheit der Urteile. Was Herbart an Sokrates, was er an der Fabel des Prodikos tadelt, gilt daher auch von Kant. Zwar ist klare

Einsicht in das Wesen der Sittlichkeit notwendig, aber sie erschöpft letztere damit noch nicht. Es ist noch nicht Sittlichkeit, wenn jemand in ruhigen Augenblicken absichtlicher Sammlung klaren Blick für das, was sittlich gut, resp. böse ist, zeigt. Dieselbe muss sich in den unruhigen Stürmen des Lebens bewähren, wenn ohne Reflexion das Richtige getroffen werden soll. Die Kraft, welche sie voraussetzt, die sittliche Energie ist nicht eine Wirkung des Kantschen Verfahrens, sie ist vielmehr der Effekt grosser Szenen und ganzer unzerstückelter Gedankenmassen; dem Kantschen Katechismus steht demnach Herbarts ästhetische Darstellung der Welt gegenüber[19]).

2. Fichte.

1. Ein Schüler Kants ist Fichte. Er gehört zu denjenigen Männern, deren Persönlichkeit zunächst Herbarts Interesse hat; Fichtes besondere individuelle Anlage wird zur Erklärung dessen herangezogen, was seine geistige Arbeit geschaffen hat.

Fichte war Herbarts Lehrer in Jena, zwischen beiden bestanden persönliche Beziehungen[1]). Fichte erscheint Herbart als ein Mann der That. Handeln und Willensbethätigung kennzeichnen sein innerstes Wesen. Eine Unruhe haftet ihm an, da äussere Eindrücke stets nachhaltig auf ihn einwirken, und er nicht anders kann als auf sie reagieren mit Aeusserungen seines Willens. Ein solcher Mann eignet sich nicht zum spekulativen Denken, für welches Ruhe erforderlich ist. Das gleichmässige Forschen ist dort unmöglich, wo jemand den Eindrücken, welche von aussen kommen, hingegeben ist, selbst wenn er, wie Herbart von Fichte rühmend sagt, spekulative Kraft besitzt. So verschieden jedesmal die Motive zum Denken sind, so verschieden werden auch die Resultate ausfallen; denn nicht die jeweilige Materie giebt ausschliesslich Anlass und Richtung fürs Denken, sondern die Antriebe von aussen tragen Fremdes hinein. Diejenigen Wissenschaften, welche Fichte zur Ruhe hätten veranlassen können, stehen ausserhalb seines Interesses. „Das Asyl der Mathematik und der Naturwissenschaften,

19) W. I. S. 479.

1) Vergl. die Charakteristik, welche Fichtes Persönlichkeit durch Herbart in dem Aufsatze „Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik“ erhält. W. II. S. 203 ff.

was jeden Denker zur Ruhe einladet, war ihm verschlossen.‘, Herbart erinnert an einzelne Phasen aus Fichtes Leben, welche die Richtigkeit des gezeichneten Charakters bestätigen: Die Theologie seiner Zeit wird Anlass zu Fichtes Kritik aller Offenbarung; die herrschende politische Stimmung veranlasst ihn zu enthusiastischen Worten auf die französische Revolution; dem Zuge der Zeit, welcher aufklären will, folgend, schreibt er die Wissenschaftslehre, das Naturrecht, die Sittenlehre. Der Vorwurf des Atheismus verwundet ihn im Innersten, die Folge ist ein Vereinigungsversuch der Religion mit seiner Wissenschaftslehre. Der geschichtliche Verlauf der Revolution endet mit der Unterdrückung Deutschlands, jetzt verliert sich der Idealist Fichte in düstere Phantasien von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der Zeit. Die Not unter französischem Drucke ist gross, Pestalozzi giebt als Rettungsmittel eine bessere Erziehung an; wieder lässt Fichte die treibenden Ideen auf sich einwirken und wird zum Pädagogen.

Bei Herbarts Zeichnung des Fichteschen Charakters und Denkens drängt sich ein Vergleich der Persönlichkeit Fichtes mit seinen konstruierten Ich-Begriffe auf. Fichte ist sozusagen ein Ich. Er geht in sich selbst zurück und erforscht, was er will. Nicht die Natur, nicht das Aeussere beschäftigt ihn, sondern lediglich sein Wille. Fichtes gesamte schriftstellerische Thätigkeit ist das Resultat des Nachdenkens darüber, was sein Wille schaffen möchte, wenn dieser oder jener Anlass der Umgebung ihn in Thätigkeit setzt. Das Wollen steht für ihn im Vordergrunde, es kümmert ihn nicht, was daraus werden, oder ob man es durchsetzen könne. Fichte kann alles, was er will; es giebt für ihn keine Schranken, da er sie nicht kennt; vor ihm beugt sich selbst das Schicksal, da er es ignoriert. Der Wille, welchen er zeigt, muss dem Beobachter eigensinnig erscheinen, zugleich aber den Beweis liefern, dass er unter die Reihe der grossen Männer zu rechnen ist; und nicht bloss weist sein eigener Wille ihm diesen Platz an, er ist auch deshalb gross, weil er die Ursache geworden ist, dass grosse Männer erstanden und noch erstehen. Fichtes „Bestimmung des Menschen“ erwirbt in den Augen Herbarts dem Autor diese hohe Bedeutung [2]).

---

2) W. I. S. 538 unten. (Vorles. über die Einleit. in die Philos. aus den Jahren 1807/1808.)

Nicht bloss äussere Schranken werden kühn übersprungen, nicht bloss das Schicksal muss sich beugen; auch der frühere Fichte muss sich dem neuen Fichte fügen, der unter andern Verhältnissen anders denkt als ehemals. Misst man die Gedanken Fichtes welche er bei einzelnen Anlässen produziert, mit seinen sonstigen Ausführungen, so muss er als unberechenbar und inkonsequent erscheinen. Man muss sich bei ihm auf Ueberraschungen gefasst machen, er ist ein freies Ich in dem Sinne, dass seine theoretischen Gedanken einer früheren Zeit nicht bindend sind für sein späteres Denken.

Es kann schon hier, ohne dass der späteren Darstellung vorgegriffen wird, festgestellt werden, dass der Idealismus für die Pädagogik unbrauchbar ist; denn das war schon das Ergebnis der Betrachtungen über Kant in Herbarts Beurteilung. Fichte, der Schüler Kants, hat die transscendentale Freiheitslehre auf die höchste Potenz gesteigert. Sein System kann sich daher nicht eignen, der Pädagogik brauchbare Gedanken für ihre Grundlagen zu geben. Um seines Systems willen wäre Fichte genötigt gewesen, sich von der Pädagogik fernzuhalten, aber um seines Ichs willen, welches nach genialer Beschäftigung strebt, wird er Pädagoge unter Verachtung jeglichen Zwanges, welcher von seinem Systeme kommen könnte. Er ist ein Mann der That, als solchem wird man es ihm zum höchsten Ruhme anrechnen, wenn er im Augenblicke der Not zu handeln wusste, gleichsam einem inneren Triebe folgend, der die Gedanken an eigene Gefahr nicht aufkommen lässt. In einer solchen Situation befand sich Fichte, als er seine Reden an die deutsche Nation hielt; dieselben bedeuten nach Herbart den eigentlichen Glanzpunkt im Leben Fichtes [3]).

Wenn Herbart so in Fichte den Mann, dessen Lebensprinzip Handeln ist, ausserordentlich hochschätzt, so muss die Beurteilung derselben Persönlichkeit, wenn er ihre Bedeutung auf theore-

---

3) W. II. S. 206: „Zufällig fand ich mich neulich veranlasst, Fichte's Reden an die deutsche Nation wieder aufzuschlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte seines Lebens. Seine moralische Energie, das Lebensprinzip seiner Lehre, taugte besser für's Handeln mitten in grosser Gefahr als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit, sich zu bewähren, denn sein freimütiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er sprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit bestimmte auch hier seine Gedanken."

tischem Gebiete erwägt, anders ausfallen. Als Theoretiker gehört Fichte einem „taumelnden Geschlechte"[4]) an, welches den graden Weg nicht zu gehen vermag; hier erscheint Fichte als jemand, für den nur der Dichter[5]) die geeignete Parallele bietet, der, lediglich seinen Stimmungen folgend, heute in seinen Gedichten als Himmelsstürmer sich kundgiebt, morgen in pessimistischer Verfassung über Schwäche und Ohnmacht klagt. Wenden wir diesen Gedanken auf die Pädagogik, so lässt Fichte einmal die intelligibele Quelle fliessen, leitet einen Strom vom Himmel herab, der über die Menschen sich ergiesst; ein andermal stellt er einen einfachen Erdgebornen neben den Zögling, damit er ihn seiner Schwäche entreisse — eine für den konsequenten Theoretiker unfassbare Metamorphose.

2. Für die Gruppierung der weiteren, eingehenderen Urteile Herbarts über Fichte giebt er selber die Fingerzeige in seinem Briefe an Griepenkerl, der uns schon in betreff Spinozas ähnliche Dienste leistete. Wir haben Fichte auf dem Boden seines Systems und auf Grund seiner Reden an die deutsche Nation zu würdigen[6]).

Fichte ist Schüler Kants, an dieser Voraussetzung ist sein System zu orientieren. Er setzt an dem Punkte ein, wo er bei Kant einen deutlich in die Augen fallenden Mangel entdeckte. Dieser Punkt ist dort, wo es notwendig wird, die vielen Gegensätze, welche in der Seele des Menschen konstatiert waren, zu vereinigen. Dort liegt der Ausgangspunkt Fichtescher Ge-

---

4) Vergl. die Schrift „Ueber die Unanfechtbarkeit der Schellingschen Lehre." H. XII. S. 188.

5) W. II. S. 206: „Dass ein solcher Mann etwas Grosses leistete, war natürlich; ob aber dies Grosse näher der Wahrheit oder näher der Dichtung stand und stehen musste, das bitte ich zu überlegen." Herbart fällt in den folgenden Worten das Urteil, dass die „Dichterschule" sich schon in der décadence befindet: „Jeder grosse Dichter findet Nachahmer; und Fichte hat die seinigen gefunden. Aber jede Dichterschule blühet eine Zeit lang; dann wird sie matt, und bald stirbt sie aus. Das erste Zeichen der Ermattung pflegt Schwulst zu sein. Die Zeit wird Geständnisse erzwingen, an die schon längst die Schulen gemahnt werden von der umgebenden Welt, und welche um desto trauriger lauten werden, je länger sich der Stolz dagegen sträubt."

6) W. II. S. 509 f.: Die obige Teilung ist entnommen aus dem Satze: „Wollen Sie aber Fichte'n selbst auf dem pädagogischen Felde treffen, so müssen Sie notwendig seine Reden an die deutsche Nation zur Hand nehmen. Da finden Sie — ganz unabhängig vom System — eine Menge pädagogischen Unsinns . . . ."

danken, welche die Philosophie mit dem neuen Problem des Ich bereicherten. Dieses Ich verfährt schlechthin selbständig; es setzt sich selbst als Ich und stellt sich gegenüber ein Nicht-Ich. Ich und Nicht-Ich vereinigen sich dann wieder nach dem Grundsatze, dass das Ich dem teilbaren Ich ein teilbares Nicht-Ich gegenübersetzt. An dem Ich und Nicht-Ich ist die Fichtesche Ethik orientiert. Herbarts eigene Worte, mit denen er letztere in dem genannten Briefe charakterisiert, lauten: „Fichte's ganze Sittenlehre beruht auf dem Streben des Ich gegen das Nicht-Ich, d. h. gegen die Welt". Aber das Fundament, auf dem Fichte seine Ethik aufbaut, kann vor der Kritik Herbarts nicht bestehen. Es soll das Ich absolut frei dastehen, aus diesem Grunde wird das Nicht-Ich auf eine Setzung des Ich zurückgeführt. Dieser Gedanke ist insofern richtig, als derjenige, welcher im Bewusstsein sich erfasst, zugleich ausser sich ein anderes erfassen muss; denn nur in der deutlichen Unterscheidung und Abgrenzung gegen die Aussenwelt kommt das eigene Selbstbewusstsein zum Ausdruck. In dem Augenblicke, wo das Ich ausgesprochen wird, ist das Nicht-Ich notwendig vorhanden. Damit ist aber zugleich eine absolute Selbständigkeit des Nicht-Ich gesetzt. Eine solche Selbständigkeit liegt aber nicht in Fichtes Absicht, weil dann die Absolutheit des Ich aufgehoben wäre. Nun sei jene Selbständigkeit als unberechtigt zugegeben, dann muss diese Voraussetzung aber auch bei weiterem Aufbau des Systems beibehalten werden. Aber schon bei der Vereinigung des Ich und des Nicht-Ich ist die Situation eine andere. Das Nicht-Ich ist selbständig gedacht, und Herbart konnte oben mit Recht Fichtes Sittenlehre damit kennzeichnen, dass das Ich gegen dass Nicht-Ich strebt. In der „analytischen Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral" nennt Herbart mit gleichem Rechte das Fichtesche Ich innerlich unwahr [7]), die ganze Lehre, welche sich an diesen Terminus knüpft, ist falsch. Ruht nun aber die Sittenlehre auf einem so schwankenden Untergrunde, so weiss man, was man von ihr selber zu halten hat.

7) H. VIII. S. 260: „Fichte's Sittenlehre verhält sich zur kantischen wie ein Plan zu einer Maxime. Der Plan ist gemeinsame Unterwerfung der Sinnenwelt. Der Grund des Planes liegt in der inneren Unwahrheit des idealistischen Ich, welches, während es Alles ist, sich selbst als beschränkt setzt und, um zur Wahrheit zu gelangen, diese Beschränkung aufheben müsste. Dass ein solcher Plan durch seine gigantische Grösse gefallen kann, bringt ihn der spinozistischen Richtung näher als der kantischen."

Die Basierung der praktischen Philosophie auf dem Fichteschen Ich kann nicht anders geschehen, als dass in dieselbe etwas hineingetragen wird, was ihr absolut heterogen ist. Der Ich-Begriff ist ein rein spekulativer Begriff[8]. Abgesehen davon, dass dieser Begriff falsch ist und durch metaphysische Untersuchung fortgeschafft werden muss, ist schon die Verknüpfung der Ethik mit der Metaphysik für die erstere nachteilig. Letztere hat es mit dem Realen zu thun. Schiebt man nun der Ethik das Sein und das Reale als Fundament unter, so muss sie notwendigerweise von ihrem eigenen Gebiete, dem des Werdens und Geschehens abgelenkt werden[9]. Die Ethik ist nahe daran, aufzuhören Sittlichkeit zu lehren, wenn sie von einem ursprünglichen Realen spricht, dessen Qualität nicht erst geworden ist, sondern zeitlosen Ursprung hat. Das zeitliche Leben wird dann einer eisernen Notwendigkeit unterworfen. Raum für Freiheit bleibt nur innerhalb der sehr problematischen zeitlosen Entschliessung bestehen.

Ferner wird die Autokratie des Ich, das selbstherrlich sich als Ich und sich gegenüber ein Nicht-Ich setzt, für Fichte Anlass zu dem Worte: „Das Prinzip der Sittlichkeit ist der notwendige Gedanke der Intelligenz, dass sie ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbständigkeit schlechthin ohne Ausnahme bestimmen solle[10].“ Die Unwahrheit des Ich hat damit die Möglichkeit abgeschnitten, dass die praktische Philosophie richtig gefasst werde. Von den wahren praktischen Ideen ist in dem genannten Grundsatze nichts zu spüren; der Gedanke, dass der sittliche Mensch frei und selbstständig sein muss, ist derart zum herrschenden Prinzipe gemacht, das alles andere, was Herbart in seiner Lehre über die ästhetischen Urteile für so eminent wichtig hält, völlig unterdrückt wird. Auch der Fichteschen Sittenlehre fehlt der Inhalt, sie ist ebenfalls nur formell. Diese Verwandtschaft mit Kant gereicht Fichte nicht zum Vorteil für seine Beurteilung, Die besondere Form, welche er gewählt hat im Unterschiede von Kant, ist indes noch weniger geeignet, seine Sittenlehre zu empfehlen. Bei Kant hatte

8) Vergl. Rez. über Schwarz' Erziehungslehre. W. II. S. 244.

9) H. I. S. 212: „Das ursprüngliche Reale ist gar nicht die Gegend, wohin unsere sittlichen Wünsche sich wenden müssen; diese beziehen sich auf das Gebiet des Geschehens.“ (Einleit. in die Phil.)

10) W. II. S. 506. Anmerkung.

die Aufstellung eines allgemeinen Gesetzes zur Folge gehabt, dass der Gehorsam eine wichtige Rolle bei ihm spielt. Das war ein Vorzug, insofern in der Unterordnung unter das allgemeine Gesetz eine Stimmung gefordert wurde, die mit der Demut der Sittlichkeit vereinbar ist. Die Selbstherrlichkeit des Ich dagegen will jedes Gefühl der Abhängigkeit unterdrücken. Wie unter diesem Prinzipe das Wesen der Sittlichkeit, die unter dem Namen Tugend zwar Kraft, aber unter dem Namen Demut ebenso nachdrücklich Abhängigkeit fordert, verkümmern muss, so wird nicht minder den bekanntesten Wahrheiten der Religion widersprochen, welche als Ergänzung der Ethik das Gefühl der Schwäche und Ohnmacht stets wach erhalten will. Fichtes Lehre kann daher von Herbart direkt irreligiös genannt werden[11]).

Nach allem hat sich Fichtes Sittenlehre, die nach Herbart sich zur Kantschen wie ein Plan zur Maxime verhält, weit von dem Meister entfernt und ist der spinozistischen Richtung, die neben dem Fatalismus lehrt, dass Tugend gleich Macht sei, sehr nahe gekommen. Kantianer bleibt Fichte jedoch, indem er an der Freiheitslehre festhält[12]).

Eine solche Ethik kann und darf natürlich nicht irgendwelchen Einfluss auf die Pädagogik gewinnen. Ihrer metaphysischen Färbung steht gegensätzlich gegenüber die Fundamentalanschauung des Erziehers, dass die Sittlichkeit ein Ereignis sei, eine Naturbegebenheit, ein Werden im Unterschiede vom Sein. (W. I. S. 273.) Herbart hat Fichtes und Spinozas Sittenlehre hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für Aufstellung eines Erziehungszieles miteinander verglichen. Nachdem er den Gedanken ausgesprochen hat, dass man nach Spinoza weder erziehen wollen darf, noch erziehen kann, sagt er: „Was Fichte betrifft, so steht es mit ihm in Ansehung des Zweckes der Erziehung freilich nicht so schlecht, wie bei Spinoza“[13]). Dieses zu Gunsten Fichtes ausgesprochene Urteil ist leicht erklärlich. So sehr Herbart als Determinist die schlechthinige Freiheitslehre missbilligen muss, so bringt dieselbe doch den Gedanken zum Ausdruck, dass der sittliche Mensch sich selbst gebietet. Fichte versteht es, den ge-

11) W. II. S. 510 Anmerkung.

12) Vergl. § 53 der „Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral“. H. VIII. S. 260.

13) W. II. S. 510.

wordenen, fertigen sittlichen Menschen in vielen Punkten richtig zu zeichnen, nur nicht den werdenden Zögling. Damit ist zugleich wieder ausgesprochen, dass man seine Sittenlehre für Kinder nicht gebrauchen kann, denn sie sollen gehorchen und lernen [14]).

Wenn wir jetzt zu der Untersuchung übergehen, ob Fichte demjenigen Rat erteilen kann, welcher sich nach den Mitteln der Erziehung bei ihm erkundigt, so werden wir wieder auf das Ich geführt, das wir bisher im Rahmen der Sittenlehre betrachteten, jetzt aber innerhalb der Psychologie zu würdigen haben.

Fichtes psychologische Stellung wird von Herbart in der Vorrede zur „Psychologie als Wissenschaft" mit den Worten charakterisiert: „Die Seelenvermögen waren ein Surrogat, dessen sich bisher nicht bloss die empirische Psychologie, sondern auch Kant bei seinem kritischen Unternehmen bediente. Freier von Vorurteilen in diesem Punkte zeigte sich Fichte; er wollte zu den Produkten des menschlichen Geistes die Akte des Produzierens finden. Warum hat man diese notwendige Untersuchung (gemeint ist die mathematische) vernachlässigt? Ohne Zweifel aus zwei Gründen. Erstlich, weil Fichte in dieser Hinsicht wirklich bloss gewollt, aber nichts geleistet hat, aber auch bei seinem Verfahren nichts leisten konnte; . . . . zweitens, weil man sich blenden liess von der Kehrseite des Fichteschen Unternehmens, nämlich von dem gigantischen Projekt, aus dem Ich die Welt zu deduzieren [15])". Vorzug und Schwäche Fichtes liegen hier nebeneinander, ersterer muss ohne Wirkung bleiben, weil letztere überwiegt. Das Fichtesche Wollen ist so stark, dass sein Denken von demselben völlig bestimmt ist. Herbart giebt an anderer Stelle [16]) in seiner „Psychologie als Wissenschaft" Worte Fichtes wieder, in denen zum Ausdruck kommt, dass die Konstruktion seines Ich, das einmal als subjektives und objektives unterschieden wird, in dem aber andererseits diese Unterscheidung nicht vorgenommen werden soll, ihm selber undenkbar ist; aber Fichte will nun einmal ein Ich, das selbständig ist, sich selbst und die Schrankens seines Selbst kraftvoll bestimmt. Er fordert die Realität desselben, obwohl die Unmöglichkeit deutlich vor Augen liegt.

---

14) Ibidem.

15) H. V. S. 192.

16) Vergl. § 22 der „Psychologie als Wissenschaft". H. V. S. 258 ff.

So undenkbar und unmöglich das Fichtesche Ich ist, ebenso unmöglich ist es, in Anlehnung an dasselbe Erziehung zu üben. Da es als ein ursprünglich Reales gedacht werden muss und ihm transscendentale Freiheit eignet, so ist es dem Kausalzusammenhange der Zeit entnommen, es ist zeitlos. Was es ist, das war es schon vor uralter Zeit und wird es auch bleiben. Es giebt für dasselbe keinen Unterschied zwischen dem Jetzt, dem Ehemals und dem Zukünftig. Diese Gedanken sind zwar unsinnig, aber sie sind Fichtisch. Man denke sich nun zwei solche Ich in dem Verhältnis des Erziehers und Zöglings nebeneinander. Des ersteren Thätigkeit muss lächerlich erscheinen, ein Kämpfen gegen Windmühlenflügel; denn wozu sich eine Mühe machen, die gänzlich fruchtlos und zugleich auch überflüssig ist? Wozu bessern wollen, wo keine Besserung möglich ist? Weshalb hüten, wo nichts Schlimmes zu befürchten steht? Besserung und Verschlimmerung sind doch blosser Schein. Kurz, die zeitlose transscendentale Freiheit kann eine zeitliche Verbesserung nicht gestatten[17]). Die ganze Sache wird vollends komisch, wenn man bedenkt, dass der Erzieher eigentlich wünschen müsste, er habe zeitlos vor der Zeit auf seinen Zögling einwirken können.

Es könnte jedoch eingewandt werden, dass die beiden Ich nicht in der angegebenen Weise selbständig nebeneinander gestellt werden dürfen. Es müsste vielmehr Fichtes Grundsätzen gemäss das Verhältnis so gedacht werden, dass der Erzieher sich selbst als Ich setzt, sich gegenüber aber ein Nicht-Ich im Zöglinge aufstellt, um durch das Nicht-Ich als Durchgangsstation hindurch ein Ich erzeugen. Zwar ist das Ich des Zöglings in diesem Falle nicht mehr ursprünglich real, dennoch mögen Erzieher und Zögling in der gedachten Weise nebeneinander gestellt werden. Aber wie soll dieses Verhältnis weiter gedacht werden? Das Nächste muss scheinen, dass der Erzieher, indem er seinen Zögling setzt, demselben auch produktive Anschauungen giebt; denn frei muss der Zögling auch dann bleiben, selbst wenn er eine Setzung des Erziehers ist. Unter denjenigen Dingen, welche vom Zögling produziert werden, müsste sich ferner das Bild der gesamten Thätigkeit des Erziehers befinden. Es müsste ein Parallelismus, vergleichbar einer prästabilierten Harmonie — nicht,

17) W. II. S. 510 Anmerkung und H. I. S. 212.

im Leibnizschen, sondern in Spinozas Sinne — zwischen Erzieher und Zögling gedacht werden. Herbart nimmt den Fall an, derselbe sei begründet[18]), dann muss es aber befremdlich erscheinen, weshalb ein Erzieher überhaupt nötig ist. Es ist nicht einzusehen, warum er erst hinzutreten muss, um eine ad hoc unternommene Thätigkeit zu beginnen, deren Bild der Zögling in Parallele zum Originale produzieren soll. Wenn der Erzieher bilden will, so übter doch einen reinen Akt der Willkür, und es ist natürlich ein Unding anzunehmen, dass dieser willkürliche Akt eine prästabilierte Harmonie in Bewegung setze.

Wenig passt auch zu jener Harmonie die Wirklichkeit. Bestände sie wirklich, so würde es von seiten des Lehrers nur einer Produktion dessen bedürfen, was gelernt und gedacht werden soll, damit es vom Zöglinge rasch und leicht durch eine parallele Thätigkeit angeeignet werde. In Wirklichkeit geht aber der Aneignungsprozess viel zu langsam vor sich, als dass an eine Harmonie gedacht werden könnte. Die Menschen sind anders als Fichte sie konstruiert.

Nach allem ist es unmöglich, nach Fichtes System pädagogisch zu wirken. Es muss naturgemäss den ohne Antwort lassen, welcher spezifisch pädagogische Fragen stellt. Diese Thatsache hat noch eine grössere Tragweite. Bei der Prüfung auf ihre pädagogische Verwendbarkeit tritt die Unzulänglichkeit der Fichteschen Philosophie überhaupt, nicht bloss in pädagogischer Hinsicht zutage. Der Philosoph, welcher auf einem transscendentalen Punkte steht, lässt sich vielleicht durch einen andern Philosophen, der ihm nicht zu folgen vermag, wenig beirren. Anders ist es, wenn ein Pädagoge, welcher sich die Aufgabe stellen würde, den Zögling auf den transscendentalen Punkt zu heben, sich mit Fragen über die Art der Ausführung an ihn wendet. Der Pädagoge hat ein Recht zu solchen Fragen und der Philosoph die Pflicht, auf sie zu antworten, wenn anders er will, dass seine Ideen erzieherisch verwertet werden. Müssen die Vorschläge als gänzlich unbrauchbar zurückgewiesen werden, weil ihnen jegliche Beziehung zu realen Verhältnissen des Erziehers und des Zöglings fehlen, und sind die gemachten Vorschläge die einzigsten, welche in Kon-

---

18) Vergl. die Rez. über Johannsen W. I. S. 267; besonders die von Herbart selber gemachte Anmerkung.

sequenz mit dem System gemacht werden können, so erwächst für den Philosophen daraus die Pflicht, sein Lehrgebäude einer Kritik zu unterwerfen und es eventuell gänzlich umzustossen; der Erzieher aber muss sich den Stolz versagen, auf jenen transscendentalen Punkt hinführen zu wollen; vollends nun gar, wenn dieses Ziel sich nicht vereinen lässt mit dem Streben, Charakterstärke der Sittlichkeit zu erwecken.

Fichte selbst ist auch thatsächlich innerhalb seines Systems kein Pädagoge gewesen. Aber ein vorlauter Erziehungsreformator, der schon bei Pestalozzi genannte Johannsen, hat Fichtes System in die Pädagogik hineinzutragen versucht. Das Uebel zu mehren, hat er sich auch den Fichteschen Ton angewöhnt. Die Kraftsprache des originalen Meisters erträgt Herbart gern, aber er empfindet es unangenehm, wenn ein Epigone ohne jegliche Originalität sich ebenfalls darin gefällt. Johannsen kommt nicht gut weg in der Beurteilung des beleidigten Herbart. Nicht bloss sahen wir oben schon, dass er seine mathematische Kenntnisse für sehr gering hält. Er lässt auch durchblicken, dass er von seinen spekulativen Fähigkeiten keine hohe Meinung hat. Eine Uebung der Spekulation ist es, so urteilt Herbart, immerhin, Fichtes System auf seinen pädagogischen Wert hin zu prüfen, es ist zugleich auch interessant; nur sollte diese Uebung den Erfolg haben, dass man klar genug denken lernte, um als Endresultat zu erhalten, dass Fichtes System pädagogisch unbrauchbar ist.

3. Auf dem eigentlich pädagogischen Felde wird Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation getroffen. Die Wandlung, welche er in sich vollzogen hat, als er die genannten Reden hält, ist sehr bedeutend. Man glaubt kaum denselben Mann zu vernehmen, wenn man, von Fichtes System kommend, in seinen Reden die Worte liest: „Die Erziehung muss die wirkliche Lebensregung und Bewegung der Zöglinge nach Regeln sicher nnd unfehlbar bilden und bestimmen. Wofern jemand einwendet, der Zögling habe freien Willen, so antworte ich, dass gerade in dem Rechnen auf einen freien Willen der erste Irrtum der bisherigen Erziehung und das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Sie bekennt, dass sie den Willen, die eigentliche Grundwurzel des Menschen, zu bilden weder vermöge noch wolle oder begehre. Willst du über den Menschen etwas vermögen, so musst du mehr thun als ihn bloss anreden — du

musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als du willst, dass er wolle." (W. II, S. 230) Das sind Aeusserungen des vollkommensten Deterministen aus dem Munde des krassesten Freiheitslehrers. Das eine Extrem ist mit dem andern vertauscht, man wird daher auch jetzt die Hoffnung, viel Brauchbares für die Pädagogik in den Reden Fichtes zu finden, sehr herabstimmen müssen. Am allerwenigsten darf man einheitliche Anschauungen erwarten, denn Fichte bleibt auch jetzt noch Idealist und Freiheitslehrer. Im Briefe an Griepenkerl wird der pädagogische Gehalt der Reden an die deutsche Nation summarisch als eine „Masse pädagogischen Unsinns" bezeichnet, „gegen welchen recht tapfer zu streiten gar sehr der Mühe lohnen kann". Herbart „streitet" selber gegen denselben an in seiner Schrift „über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik". Diese Schrift ist gegen Professor Brandis in Bonn gerichtet, der Herbarts Lehre vom Selbstbewusstsein bemängelt hatte, indem er sich von Fichtes Anschauungen leiten liess. Herbart will weniger eine Antikritik liefern als einen Boden gemeinsamer Verständigung schaffen; als Basis wählt er Fichtes Reden. Der angegebenen Absicht gemäss ist die vorliegende Schrift in ruhigem, konzilianten Tone gehalten, sie ist keine eigentliche Streitschrift[19]).

Herbart giebt zunächst den Fichteschen Gedanken wieder, dass der Zögling so gemacht werden soll, dass er gar nicht anders wollen kann, als die Erziehung will, dass er wolle. Er macht darauf aufmerksam, dass eine solche Erziehung sich den Tadel des Moralisten zuziehen muss; denn das ist keine Sittlichkeit mehr, wenn der Zögling ausschliesslich aus Determination handelt. Ferner opponiert der praktische Erzieher. Jene Forderung, den Zögling so zu machen, wie man ihn haben will, ist unausführbar und scheitert an dem schon vorhandenen Willen des Kindes. Das Eigenartige hat sich ereignet, dass der Determinist Herbart einem Lehrer der transscendentalen Freiheit gegenüber zum Verteidiger der Freiheit werden muss. War der psychologische Irrtum eklatant, welcher durch die Freiheitslehre involviert wurde, so war der neue Irrtum nicht geringer, den der Determinismus in sich barg. Wenn Herbart sagt: „Den Idealismus charakterisiert das Verkennen des psychologischen Mechanis-

19) Vergl. auch die Vorbemerkungen Willmanns zu der Schrift „Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik". W. II. S. 201 ff.

mus" (W. II S. 213), so gilt das für Fichte nicht bloss in Ansehung der früheren Zeit, sondern auch in Hinsicht seiner Anschauung in den Reden an die deutsche Nation. Der Idealist Fichte giebt Konzessionen, aber er giebt sie nicht am rechten Platze, nicht aus klarer Einsicht in das Wesen der Seele. Ausserdem macht sich gerade im Jahre 1808 Fichtes Individualität geltend. Unter allen Umständen will Fichte erziehen. Der Begriff der Erziehung setzt nun jemand voraus, welcher gebildet wird und jemand, welcher bildet. Mit Allgewalt drängt sich Fichte, der in seinem Systeme keine Bildsamkeit kannte, Bildsamkeit auf. Determinismus und Freiheit lässt er nicht lange miteinander hadern, ungestüm, mit vollen Händen giebt er dem ersteren mehr, als er will.

Die Uebereilung rächt sich schwer. Fichte hat sich nicht genügend auf dem neuen Gebiete orientiert. Die Not des Tages lässt ihm dazu keine Zeit. Trotz der gemachten Zugeständnisse fährt er darum fort, idealistischen Gedanken nachzugehen und sie in die Pädagogik hineinzutragen. Die Absolutheit des Ich ist zwar aufgehoben: ausser dem eigenen Ich giebt es noch andere Vernunftwesen, jedoch mit dem Beding, dass alle im Urwesen verknüpft und im Grunde eins sind; dieses Urwesen tritt nun in beide Willensverhältnisse ein, sowohl in den des Erziehers mit der Absicht, um zu erziehen, als auch in den des Zöglings mit der entsprechenden Absicht, um sich erziehen zu lassen. Aber der Zögling, welcher einen solchen Willensentschluss hat, erscheint Herbart „so gross, so männlich, so mündig, dass er bald keine Erziehung mehr braucht". Bei der näheren Ausführung der Bildsamkeit hat sich also bei Fichte der Idealismus wieder in einer Weise geltend gemacht, dass er stört und Begriffe verwirrt. Ausserdem entspricht jener vorausgesetzte Willensentschluss des Zöglings durchaus nicht der Wirklichkeit. Wo und wie äussert er sich im Kinde in den ersten Jahren seines Lebens? Er ist nicht vorhanden, vielmehr erscheint das Kind als ein willenloses Naturding.

Fichte geht auf dem betretenen Wege weiter. Der Zögling besitzt nicht bloss einen Willen, sich erziehen zu lassen, sondern er hat das Ziel der Erziehung, die Sittlichkeit, bereits in sich. Die Sittlichkeit ist ursprünglich und vor aller Erziehung vorhanden in allen Kindern, welche zur Welt geboren werden.

Dieser Gedanke setzt Fichte in schroffen Gegensatz zu den Theologen, deren Lehre von der Erbsünde er streng verwirft. „Was lässt sich“, so sagt er, „von solcher Belehrung anders erwarten, als dass jeder Einzelne sich in seine Natur ergebe? Es ist eine abgeschmackte Verläumdung der menschlichen Natur, dass der Mensch als Sünder geboren werde.“ (W. II. S. 211.). Die pädagogische Regel, welche sich aus dieser Voraussetzung ergiebt, kann nicht anders lauten als, man solle den Zögling dahin bestimmen, dass er sei, was er bereits ist; oder mit anderen Worten sagt das oberste Gebot dem Erzieher, das Kind zu lassen, wie es ist. Fichte, welcher à tout prix erziehen will, stellt also Sätze auf, in deren Konsequenz liegt, dass Erziehung überflüssig ist; er wird mit Rousseau verwandt, indem er die Natur des Kindes für gut erklärt. Seine Aehnlichkeit mit dem Franzosen noch grösser zu machen, leitet er die Notwendigkeit der Erziehung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen ab; er hält lange Reden über die Verderbtheit der Gesellschaft; natürlich ist er eigentlich nicht imstande, dafür Gründe anzubringen; bei seiner Voraussetzung von der Güte der menschlichen Natur muss die Frage: Wodurch verdarb denn wohl die Gesellschaft? Fichte ernstlich in Verlegenheit setzen. Seine Worte über Sündhaftigkeit sind lediglich Behauptungen ohne Beweise und Gründe; zwar klingen sie positiv und bestimmt, aber hinter ihnen verbirgt sich grobe Unwissenheit in psychologischen Dingen[20]. Einen wenig befriedigenden Ersatz hat demnach Fichte geboten, nachdem er es ablehnen musste, die Erziehung durch die Natur des Zöglings zu begründen.

Einen breiten Raum nimmt in der Schrift an Brandis die Bekämpfung des Fichteschen Ich und die Verteidigung Herbarts eigener Lehre vom Selbstbewusstsein ein. Es würde im wesentlichen eine Wiederholung der schon im Rahmen des Systems gegebenen Kritik des Ich bedeuten, würden wir Herbarts Ausführungen hier wiedergeben; auch seine Lehre vom Ich als der allmählich werdenden Persönlichkeit bedarf an dieser Stelle keiner neuen Darlegung.

Auch das wäre Wiedergabe schon bekannter Gedanken, wenn wir mit Herbart Fichte ein Lob dafür spenden wollten,

---

20) W. II. S. 213: „Dann werden lange Reden über Sündhaftigkeit gehalten; und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit.“

dass er imstande ist, das unmittelbare sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, während er versagt, wenn es gilt, die Veranstaltungen anzugeben, welche notwendig sind, um jenes Streben erstehen zu lassen.

Wichtiger ist die besondere Erziehung, welche Fichte in seinen Reden fordert. Er will bekanntlich die bisherige falsche Erziehung durch Nationalerziehung ersetzt wissen. Die Art, die Pädagogik der Politik unterzuordnen, hat er mit Plato gemein und muss daher im allgemeinen dieselbe Kritik über sich ergehen lassen, welche der griechische Denker durch Herbart erfuhr. Im besondern gewinnt die Kritik folgende Form. Es wird ausgeführt, dass nichts in der Welt die sittliche Erziehung so sehr erschwert als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte. Viele Verkehrtheiten entstehen gerade aus einer Gesellschaft von Kindern, für deren Aufkommen bei einem einzelnen Zöglinge kein Boden vorhanden ist. Es werden also Künsteleien gemacht und Schwierigkeiten geschaffen, welche im Wesen der Erziehung nicht liegen. Unter Erinnerung an seine Psychologie führt Herbart aus, dass jeder Haufe von Menschen, sie seien jung oder alt, eine natürliche Neigung in sich trägt, in vier Klassen zu verfallen: in dienende, gemeine freie, Angesehene und Herrscher. Diese vierfache Scheidung ist das naturgemässe Resultat einer Vereinigung von Menschen, veranlasst und hervorgerufen durch psychologischen Mechanismus. Nun denkt natürlich, wie kein Pädagoge überhaupt, auch Fichte nicht daran, die genannten Unterschiede unter den Menschen künstlich hervorzurufen. Im Gegenteil er wird sich bemühen, denselben entgegenzuarbeiten. Es kommt also, um aus der oben gegebenen allgemeinen Charakteristik ein Wort zu entlehnen, der „Unsinn“ heraus, dass Fichte eine derartige Veranstaltung der Erziehung wählt, deren Endresultat er bekämpft. Ein Wir will er durch seine Nationalerziehung gewinnen, das einig wäre und Kraft genug hätte, die Fremdherrschaft abzuschütteln. Er schafft aber verschiedene Ich und verschiedene Wir, die sich gegenseitig aufreiben. Fichte will dahin führen, dass die deutsche Nation einem gemeinsamen fremden Feinde widerstehen könnte; aber durch seine Erziehung schafft er zu dem einen auswärtigen Feinde noch mehrere innere. Herbart wirft auf seine Darstellung ein helles Licht durch die Erzählung, dass die arbeitende Klasse zur Zeit, als sie bei einer

Choleraepidemie besonders stark betroffen wurde, mit einer Energie ihr Wir den andern Klassen der Gesellschaft gegenüber zum Ausdruck brachte, dass selbst Blut fliessen musste. Nun liegt auch Herbart sehr viel an der Bildung eines Wir durch die Erziehung. Sein uns schon bekannter Gang ist ein anderer. Auf den ersten Blick könnte derselbe thöricht erscheinen, denn er vereinzelt, was vereinigt werden soll: Privaterziehung, Erziehung innerhalb der Familien, soll den Geist der Gemeinsamkeit hervorbringen. Aber Herbart behält am Ende seiner erzieheherischen Thätigkeit recht.

Das Gesamturteil Herbarts über Fichte muss am Ende unserer Ausführungen dahin zusammengefasst werden, dass derselbe weder im Rahmen seines Systems noch auf dem Boden der Reden an die deutsche Nation pädagogisch verwendbare Gedanken bietet.

3. Schelling, Hegel, Schleiermacher.

Die Philosophen, welche nach Kant und Fichte noch aufzuführen sind, erfahren eine weit kürzere Beurteilung durch Herbart als jene; dem entsprechend wird auch die folgende Darstellung knapper gehalten werden müssen.

1. Der erste unter den in Frage kommenden Männern ist Schelling. Herbart hat in kleineren Aufsätzen schon in seiner Studienzeit sich mit Schelling beschäftigt[1]. Wichtig für uns ist jedoch nur seine Schrift „über die Unanfechtbarkeit der Schellingschen Lehre aus dem Jahre 1813[2].“ Hier nennt Herbart Schelling einen Schüler Fichtes. Da er ausserdem selber von Fichte als von seinem Lehrer spricht, so stellt er Schelling und sich als Schüler eines grossen Philosophen auf eine Stufe. Indes ist diese Beziehung zu Schelling nur formeller Natur; zwar haben beide Fichte nachhaltigen Eindruck zu verdanken, aber ihr Denken ist grundverschieden. Herbart erinnert daran, dass Schellings erstes litterarisches Auftreten im philosophischen Fache in seine Uni-

---

1) Vergl. H. XII. „Spinoza und Schelling.“ Eine Skizze 1794. Versuch einer Beurteilung von Schellings Schrift: „Ueber die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt.“ 1796. Ueber Schellings Schrift: „Vom Ich oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen.“ 1796.

2) H. XII. S. 185 ff.

versitätsjahre fällt. Er hat schon damals das Gefühl gehabt, dass Fichtes Lobsprüche über Schelling übertrieben waren; schon damals war es ihm unmöglich, irgend welche spekulative Kraft bei letzterem zu finden. In späteren Jahren hat Herbart sein Urteil nicht ändern können. Jm Jahre 1813 fasste er es in die Worte: „In Herrn Schelling's Schriften, in den frühesten so wenig als in den späteren, habe ich etwas angetroffen, das ich Speculation nennen könnte; obgleich sie sehr speculativ von denen gefunden werden, die da meinen, das Speculiren sei eine Art von Dichten in der übersinnlichen Welt, wozu man zwar viel Genie, aber gar keine Methode brauche"[3]). Schelling ist für Herbart ganz besonders ein Repräsentant jener „unruhigen Köpfe", jenes „taumelnden Geschlechtes", das die Werke des Kantschen Tiefsinnes nicht zu würdigen vermochte, das zwar von dem Königsberger Philosophen seinen Ausgangspunkt nahm, aber dann, nachdem einmal durch Fichte der Tumult der Leidenschaften bis zu einem Grade erhitzt war, mit dem kein wahres Philosophieren bestehen kann, planlos hin und her getrieben wurde. Schelling ist besonders derjenige Philosoph, welcher alte Philosophen, insonderheit Spinoza, wieder reden lässt; trotzdem erscheint er den meisten Zeitgenossen als der selbständige, tiefe Denker; nur tiefer blickenden Männern entgeht es nicht, dass er anderswo die Stoffe entlehnt, welche er zu einem grossen Amalgama vereinigt. Herbart hat sich daher niemals berufen gefühlt, die Schellingsche Lehre zu widerlegen; er glaubt seine Zeit besser verwenden zu können, wenn er Sprinoza widerlegt. In „den trüben Dunstkreis", „in welchem schon so mancher gesunde Verstand Erstickungszufälle bekommen hat", sind obendrein andere Männer hinabgestiegen — Herbart nennt als solche Köppen und Fries — und haben den Nachweis von der Nichtigkeit der Lehre Schellings geliefert. Ausserdem ist Herbart der Anschauung, dass es eines absichtlichen Zerstörens derselben gar nicht bedarf. Mit der Zeit wird von selber immer deutlicher zu Tage treten, dass sie „mit ihrer eigenen Widerlegung behaftet" ist.

Ist das die Beurteilung, welche die Schellingsche Philosophie durch Herbart erfährt, so ist damit zugleich das Urteil über ihre pädagogische Verwendbarkeit gefällt. Sie kommt gar nicht in

3) A. a. O. H. XII. S. 189.

Frage, wenn die Pädagogik sich Rat und Hülfe sucht. Herbart hat sich daher auch nie auf sie bezogen; höchstens dann, wenn er etwas zeigen will, was pädagogisch recht unsinnig ist. So wird Schellings Name in dem Zusammenhange genannt, wo zwei Fichtesche Ich in dem Verhältniss von Erzieher und Zögling nebeneinander gestellt werden[4]). Wenn man die Thorheit, dass die produktive Anschauung des Erziehers und des Zöglings in prästabilierter Harmonie aufeinander berechnet sind, gutheisst, dann bietet Schelling seine Hülfe an, diese Thorheit weiter auszuspinnen; dann ist seine Lehre vom Absoluten am Platze, da sie die Schranke, welche in dem Fichteschen Einzel-Ich liegt, durch das Ich des Universums durchbrochen hat.

2. Noch kürzer können wir uns in Bezug auf Hegel fassen, der schon oben einen Gegensatz zu Herbarts allgemein geschichtlicher Anschauung vertrat (vergl. oben S. 44 f). Herbart nennt ihn einen Fichtianer; Fichtes Ich liegt seinen Ideen zu Grunde; aus Fichtes Thesis, Antithesis und Synthesis hat er seine Methode gemacht. Fichte war kein Pädagoge, ebenso wenig ist es Hegel[5])

3. Das Urteil Herbarts über Schleiermacher ist günstiger als über die beiden zuletzt genannten Philosophen. Was Schleiermacher Herbart wert macht, ist seine Kritik der Sittenlehre. Er bewundert an ihm seinen Scharfsinn und zugleich die Milde, welche er bei seiner Beurteilung walten lässt[6]). Er stellt Schleiermacher das Zeugnis aus, dass er die Verwirrung der ethischen Begriffe deutlich empfand. Seine Scheidung von Tugend, welche den Wert der Person betrifft, und Pflicht, welche mit den Handlungen samt den Anlässen und Folgen zusammenhängt, nennt er eine Verbesserung. Jedoch hat auch Schleiermacher für die Sonderung der praktischen Ideen nichts gethan. Dazu war er noch nicht imstande und einer späteren Zeit bleibt diese Arbeit überlassen[7]), Das ist Herbart besonders bei Schleiermachers Beurteilung der englischen Moralphilosophen aufgefallen. Es galt hier nachzuweisen, dass die Idee des Wohlwollens trotz des bei ihnen vorkommenden Namens nicht richtig aufgefasst wurde, aber Schleiermacher hat in seiner Kritik nur das herausgekehrt, was

4) W. I. S. 267. Anmerkung.

5) W. II. S. 510. Anmerkung.

6) W. I. S. 518 (Allgem. Päd.) Anmerk.

7) W. II. S. 482.

ihm lächerlich erscheint. Das eigentliche Moment der Sache in der Tiefe des Gemüts zu suchen, hat er versäumt[8]).

Immerhin ist Schleiermacher dem Pädagogen Herbart wichtig. Nicht bloss hat er die Ethik zum Gegenstand seiner Untersuchung gemacht und vielfach wahres Verständnis für das Wesen derselben bekundet, sondern er hat auch nachdrücklich die Forderung ausgesprochen, dass die Pädagogik an der Ethik orientiert werden muss. Auf Schleiermacher kann daher Herbart als auf eine Autorität verweisen, wenn er Schwarz den Vorwurf macht, er sei dieser Fundamentalforderung der Pädagogik nicht gerecht geworden.

e) Die Systematiker.

Im zweiten Briefe über Psychologie beginnt Herbart mit den Worten: „Wenn wir in jene Zeit zurückschauen, da wir zuerst miteinander die allgemeine Pädagogik durchdachten — noch ehe Sie in die Schweiz gingen — so finden wir im Vergleich gegen jetzt weniger verändert, als man nach Verlauf eines Vierteljahrhunderts erwarten könnte. Niemeyers Grundsätze der Erziehung galten schon damals; sie waren allgemein verbreitet und wurden wohl sorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutschland so vielfach ist aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken; Jean Paul folgte bald." Hier sind diejenigen Pädagogen genannt, welche keiner der vier genannten Richtungen angehören. Sie sind Systematiker, wenigstens gilt dies von den beiden ersten Männern; aber auch Jean Paul darf keiner der bisherigen Gruppen eingereiht werden; mit Herbart stellen wir ihn neben Niemeyer und Schwarz.

1. Niemeyer.

Dasjenige Werk Niemeyers, welches hier in Frage kommt, sind die Grundsätze der Erziehung, welche zuerst im Jahre 1796 erschienen. Als Herbart im Jahre 1831 die citierten Worte schreibt, hat die Wertschätzung desselben eine Aenderung erfahren. Waren die Grundsätze der Erziehung um 1806 allgemein verbreitet gewesen, so werden sie 25 Jahre später nicht mehr so sorgfältig wie ehemals befolgt.

8) Vergl. den unter Anmerkung 6 angegebenen Zusammenhang.

Herbart selber hat zu denjenigen gehört, welche aus dem Niemeyerschen Werke gelernt und Anregung erhalten haben. Es ist indes mehr als Zoll schuldigen Dankes, wenn er in seiner Eröffnungsvorlesung über Pädagogik seinen Zuhörern statt aller andern Lektüre das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten Werkes, nämlich Niemeyers, empfiehlt. Es scheint nach unserm heutigen Empfinden fast übertrieben, wenn der Universitätsdocent Herbart sein Auditorium bittet, es möge bei seinem Vortrage sich die genannte Schrift stets im Hintergrunde denken und mit misstrauisch-scharfer Prüfung ihm zuhören, wenn er von Niemeyer abweicht [1]). Zwar weicht Herbart schon damals und später thatsächlich in mehreren Punkten von Niemeyer ab, dennoch bleibt seine Wertschätzung unverändert, und es finden sich beifällige Urteile über Niemeyer auch aus späterer Zeit. Herbarts Schätzung ist eine andere als diejenige war, welche der Minister Altenstein in seinem Erlasse an das Konsistorium in Danzig über Niemeyer aussprach. Altenstein hält es für wünschenswert, dass der Lehrer, welcher das Lehrbuch von Niemeyer benutzt, durch seinen religiösen und wissenschaftlichen Geist dasjenige zu ersetzen wisse, was dem gedachten Buche in diesen beiden Beziehungen abgeht. Paulsen, dem diese Notiz entnommen ist, fügt hinzu: „Der vortreffliche, als Pädagog und als Lehrer der Universität Halle in hohem Ansehen stehende Niemeyer lebte noch, als er durch diesen Erlass Altensteins zu den Toten geworfen wurde. Er starb bald darauf, am 7. Juli 1828. Vor zwanzig Jahren hatte man ihn für die Stellung zu gewinnen gesucht, die dann W. v. Humboldt als Leiter des preussischen Unterrichtswesens annahm“ [2]). Die hier registrierte Wertung eines Pädagogen durch ein wandelbares Regime steht in deutlichem Gegensatz zu der sich gleich bleibenden fachmännischen Wertung Herbarts, der auf wissenschaftlicher Basis steht.

Was ist es nun, was Niemeyer diesen Wert bei Herbart verleiht? Eine summarische Antwort ist schon dadurch ge-

---

1) W. I. S. 233. Aehnlich spricht Herbart auch in seiner „Allg. Päd.“ W. I. S. 505: „Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Herrn Niemeyer mit den meinigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im Ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die gewöhnliche Frage: wie viel Neues? herumdrehen wollte.“

2) Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ II. S. 323.

geben, dass Herbart in der Rezension der Erziehungslehre von Schwarz Niemeyer mit den Revisoren in eine Reihe stellt[3]). Die Beziehungspunkte, welche zwischen Herbart und den letzteren bestehen, finden sich auch zwischen ihm und Niemeyer. Bestimmter spricht Herbart sich in seinem Aufsatze „über eine dunkle Seite der Pädagogik“ aus. Hier wird ausgeführt, dass der Wert der pädagogischen Darstellungen Niemeyers darin beruht, dass ihnen klare sittliche Begriffe und eine nicht sowohl schulmässige als aus dem Leben geschöpfte empirische Psychologie zu Grunde liegt[4]). Herbart findet also, dass seinem systematischen Streben für Pädagogik, welcher er Ethik und Psychologie als Grundlage giebt, von Niemeyer vorgearbeitet ist. Weiss er sich so in den Grundanschauungen mit Niemeyer eins, so auch in manchen Einzelausführungen. Echt wissenschaftlichen Geist erkennt Herbart darin, dass Niemeyer eine Darstellung ab ovo giebt, indem er in seinem Werke den Zweifeln an dem Werte der Pädagogik einige Paragraphen widmet[5]). Besonders schätzt Herbart ferner die Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Spezielle des pädagogischen Betragens. Die §§ 113 bis 130 im ersten Bande werden aus diesem Grunde besonders gelobt[6]). Ausserdem orientiert Herbart in der „Allgemeinen Pädagogik“ sowohl als im „Umriss“ seinen analytischen Unterricht an den Niemeyerschen Verstandesübungen[7]). Sind dies alles inhaltliche Berührungspunkte, so kommt noch hinzu, dass Herbart das Werk Niemeyers klassisch durch seine Sprache und klassisch durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung nennt[8]).

Welches sind nun die Differenzen zwischen Herbart und Niemeyer? Niemeyer ist zu sehr Empiriker, als dass völlige Einigkeit zwischen ihm und Herbart bestehen könnte. Er hat sich selber ausdrücklich als Empiriker bezeichnet, so sagt er in seiner Vorrede, dass in der Erziehung alles auf längere Erfahrung ankomme. Herbart ist zwar der Anschauung, dass Niemeyer dieses Wort nicht buch-

3) W. II. S. 251.
4) W. I. S. 323 f.
5) W. I. S. 544. (Aus den Vorl. der Pädagogik 1807/8.)
6) W. I. S. 505.
7) W. I. S. 418 und W. II. S. 562.
8) W. I. S. 505.

stäblich aufgefasst wissen will. Würde von Niemeyer — so führt er aus — die Erfahrung zum ausschliesslichen Prinzip in Sachen der Pädagogik gemacht worden sein, so würde zwischen letzterem und ihm ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits liegen. Mag nun Niemeyer in Hinsicht auf die Psychologie bloss Empiriker sein, seine sittlichen Grundsätze haben ohne Zweifel ihren Ursprung anderswo als in der Erfahrung. Uebrigens enthalten gerade auch dort, wo Herbart von Niemeyers Empirie redet, seine Worte eine Erklärung des Einverständnisses mit demselben. Herbart kehrt absichtlich das Erfahrungsmoment seiner Pädagogik heraus, indem er ausspricht, dass seine Allgemeine Pädagogik eben so sehr seinem kleinen Kabinette von sorgfältig angestellten Beobachtungen und Versuchen das Dasein verdankt wie seiner Philosophie[9]. Nicht dass Niemeyer Empiriker überhaupt ist, wird demnach Ursache zu Meinungsverschiedenheiten zwischen ihm und Herbart, sondern nur das Zuviel des Empirischen. Und selbst dafür hat Herbart Verständnis. Die besondern Zeitverhältnisse lassen ein Ueberwiegen der praktischen Erfahrung in mancher Hinsicht als berechtigt erscheinen. Wenn auf dem Gebiete der Philosophie Meinungen herrschen, welche mit der Pädagogik direkt im Widerspruche stehen, so kann gar kein Zweifel darüber sein, wem man den Vorzug geben soll, dem philosophischen oder dem empirischen Pädagogen. Ersterer kann nur ein Danaergeschenk geben, wenn er nicht in seinem System von der herrschenden Richtung der Philosophie gänzlich abweigt; und letzterem ist es gerade hoch anzurechnen, dass er sich abseits von den falschen Systemen anbaut. Was die Pädagogik erstrebt und will, kommt bei ihm zu klarerem, ungetrübterem Ausdrucke. Mit diesem Gedanken hat Niemeyer selber im Jahre 1806 in den Nachträgen zu seinem Erziehungswerke seinen Empirismus verteidigt; und Herbart ist so sehr mit ihm einverstanden, dass er Niemeyers Worte als Eingang für seine Rezension über Schwarz benutzt. Niemeyer wird ausdrücklich recht gegeben, dass man sich in Fragen der Pädagogik besser versteht, wenn man sie im gewöhnlichen Leben, als wenn man sie mit Rücksicht auf ein bestimmtes philosophisches System behandelt. Nicht bloss vermag er zur Zeit

9) Ibidem.

der unruhigen Köpfe seine Anschauung klarer zu verkünden, wenn er aus der Praxis spricht; sondern ihm erwächst auch der Vorteil, dass er die Pädagogik nicht in philosophische Streitigkeiten hineinzuziehen braucht, durch welche ihr die Ruhe des Wirkens genommen wird[10]).

Es wurde oben gesagt, dass Niemeyer von Herbart zu den Revisoren gezählt wird. Ueber letztere wurde geurteilt, dass sie in Einseitigkeit befangen sind, welche aber Herbart ihnen deshalb nicht so sehr zum Vorwurf machte, weil sie durch andere bestehende Einseitigkeiten bedingt war (Vergl. oben S. 139). Einseitigkeit haftet auch Niemeyer an; sie zeigt sich nur in anderer Weise als bei den Philanthropen, weil sie durch den Gegensatz zu der damals herrschenden Philosophie verursacht ist. So zweckmässig aber diese Opposition Niemeyers genannt werden muss, so ist ihre Wirkung, da sie nur negativ und nicht positiv zugleich ist, doch die, dass sein Werk insonderheit nur für die Zeit gilt und passt, in der es entstand[11]). Wert und Unwert der Niemeyerschen Pädagogik liegt hier dicht bei einander. Aber doch überwiegt ersterer, deshalb muss auch die Distanz, welche zwischen Niemeyer und den Revisoren sehr verkürzt war, im Gesamturteil wieder erweitert werden. Die Erfahrungen bei Niemeyer sind wahrer, beruhen mehr auf allgemeinen, sich immer wiederholenden Lebensverhältnissen, haben durch ihren Gegensatz zu einer Philosophie, welche reale Verhältnisse gänzlich verkannte, ein gutes Stück gesunden Menschenverstandes in sich aufgenommen und zum Ausdruck gebracht, so dass ihnen ein längeres Dasein als den Revisionswerken beschieden ist.

Der Unterschied, welcher darin besteht, dass Niemeyer die Zucht vor dem Unterrichte behandelt, während bei Herbart die Reihenfolge umgekehrt ist, hat wieder seinen Grund darin, dass

---

10) W. II. S. 229. Die Worte Niemeyers lauten: „Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, sobald man sie im gewöhnlichen Leben ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort missversteht, sobald man darüber zu philosophiren und zu speculiren anfängt. Gewiss ist dies auch häufig der Fall bei der Erziehung.

11) W. II. S. 253. Herbart sagt hier, „dass Niemeyer's Erfahrungskreis einer Zeit angehört, die uns allmählich fremder zu werden beginnt, je weiter wir uns von ihr entfernen."

letzterer mehr Theoretiker ist. In dem Zusammenhange, in welchem Herbart über diesen Punkt spricht[12]), giebt er als Grund für seine Anordnung den an, dass er die Pädagogik auf dem Begriffe der Sittlichkeit aufbaue. Will man nach der angegebenen Voraussetzung den Charakter bilden, so ergiebt sich mit Konsequenz, dass man das Innere bestimmen muss; da nun aus den Ausregungen, welche der Unterricht giebt, in der Folge sich der Charakter bilden soll, so muss der Unterricht und nicht die Zucht das prius sein. Herbart hat nun gerade als Vorzüge des Niemeyerschen Werkes die klaren sittlichen Begriffe genannt, welche demselben zu Grunde liegen. Daher kann bei Beurteilung seiner Abweichung von Niemeyer, zu welcher Herbart auffordert, nicht etwa damit argumentiert werden, dass bei Niemeyer jene Begründung fehle; nur die konsequente und bewusst durchgeführte Ableitung pädagogischer Regeln ist bei Niemeyer, dem Empiriker, nicht vorhanden.

2. Schwarz.

1. Später als Niemeyer begann nach dem genannten Briefe Herbarts Schwarz zu wirken. Dadurch, dass seine Erziehungslehre von Herbart rezensiert worden ist, kam es, dass schon fast in jedem Abschnitte der hinter uns liegenden Darstellung auf ihn Bezug genommen werden musste. Wenn jetzt auf ihn besonders eingegangen werden soll, so wird nicht alles wiederholt werden müssen, was Herbart über ihn urteilend gesagt hat; sondern nur dasjenige kommt jetzt in Frage, was seine Beurteilung als Systematiker betrifft.

Da aber die Geschichtsanschauung, welche Schwarz in seinem Werke vertreten hat, mit seinem Systeme insofern zusammhängt, als er letzterem ein geschichtliches Fundament giebt, so sind dennoch manche Wiederholungen unerlässlich.

Schwarz lehrt deshalb Geschichte, weil er erst zeigen will, „was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen[1])“. Sein Werk will

12) W. I. S. 549. (Aus den akademischen Vorlesungen.)

1) W. II. S. 232.

Pädagogik in der Weise lehren, dass sie durch die Geschichte beleuchtet wird [2]).

Was kommt aber nach Herbartschem Urteile bei solchem Unternehmen heraus? Wir erinnern uns, dass Herbart der Anschauung ist, dass nur derjenige die Geschichte der Pädagogik richtig würdig kann, welcher ihrer Hauptideen mächtig ist. Daraus erwuchs für uns die Pflicht, der Herbartschen Beurteilung der pädagogischen Vergangenheit die Lösung der wichtigsten pädagogischen Probleme voraufzuschicken. Schwarz geht prinzipiell den andern Weg: aus der Art, wie pädagogische Fragen in der Vergangenheit beantwortet wurden, will er lernen pädagogisch zu denken, wie es seiner Zeit konform ist.

Bei diesem Verfahren ist zunächst zu beachten, dass unter Voraussetzung der Richtigkeit der obigen Behauptung Herbarts Schwarz nicht imstande ist, die Pädagogik der früheren Zeit richtig zu verstehen. Er versteht also die Fragen, wie sie in früherer Zeit gestellt und beantwortet wurden, falsch. Ist nun aber die Art des Verständnisses der pädagogischen Vorgänger das Fundament seines eigenen systematischen Denkens, so ist auch dieses falsch, weil die Voraussetzung unrichtig und unwahr ist. Dieser Gedanke erfährt seine Erweiterung und zugleich seine Bestätigung durch die Vergegenwärtigung, wie Schwarz sehr oft in seiner Geschichte der Pädagogik verfährt. Er hat den Beweis geliefert, dass es thatsächlich unmöglich ist, frühere Erscheinungen der Pädagogik sachgemäss zu beurteilen, wenn man sich ihr Wesen nicht zuvor klar gemacht hat. Irgendwie muss sich auch derjenige, welcher es ausdrücklich ablehnt, pädagogische Ideen gesammelt zu haben, bevor er auf die Geschichte blickt; auch er muss einen Massstab besitzen, an dem er misst. Nun fehlt aber Schwarz ein solcher Massstab, und er muss ihm prinzipiell fehlen, da er erst Massstäbe gewinnen will. Indes muss auf das Wörtchen „ein" der Nachdruck gelegt werden; denn Massstäbe überhaupt fehlen ihm nicht. Schwarz musste das eigentümliche Geschick widerfahren, dass er, nachdem er jeden mitgebrachten Massstab ablehnt, nicht einen, sondern mehrere anlegt. Das fällt in die

---

2) W. II. S. 242: „Von einem Werke nun, wie das vorliegende, worin die Pädagogik selbst gelehrt, und um sie lehren zu können, durch ihre Geschichte erleuchtet werden soll, dürfte man erwarten . . . ."

Augen in Hinsicht auf Locke, den Schwarz vom humanistischen und theologischen Standpunkte aus beurteilt[3]), das muss auch Pestalozzi erfahren, welcher mit philosophischen Ausdrücken der Fichteschen Zeit interpretiert und dann nach dieser Interpretation gewertet wird[4]). Alle in der Geschichte der Pädagogik vorkommenden Erscheinungen haben auf Schwarz eingewirkt und sein Urteil beeinflusst. So einseitig und falsch diese Erscheinungen sind, so einseitig und falsch ist auch die Beurteilung, welche von ihrem Standpunkte aus über die Geschichte ergeht. Schwarz hat sich selber kritisiert; er hat das pietistische, humanistische und philanthropinistische System für einseitig erklärt[5]), trotzdem urteilt er je nach den Umständen von einem der genannten Systeme über das andere.

Stand bisher der Gedanke im Vorgrunde, dass die Beurteilung der Geschichte nach Schwarz falsch und deshalb auch sein System unrichtig sein muss, so kommt noch hinzu, dass erstere und darum auch letzteres nicht einheitlich sein kann. Bald übt diese, bald jene Richtung in der Geschichte der Pädagogik vor andern nachdrückliche Wirkung auf Schwarz aus und beeinflusst sein Urteil. Diese Thatsache konstatiert Herbart, indem er darauf aufmerksam macht, dass Schwarz ursprünglich durch die Philosophie angezogen war; nachher fühlt er sich aber von ihr abgestossen und wird nun theologischer und humanistischer Pädagoge mit gleichzeitiger Opposition gegen die philanthropische Richtung[6]). Dennoch wird weder das philosophische noch das philanthropische Moment ausgemerzt. Wenn Schwarz in seinem Systeme der Erziehung von einer aus sich selbst hervorgehenden Entwicklung spricht, so ist der Anklang an die Philosophie seiner Zeit deutlich, und Herbart weist darauf hin, dass bei dieser Voraussetzung sich mit Konsequenz ergeben muss, dem Herausgehen aus sich selbst ruhig zuzuschauen und an Erziehung gar nicht zu denken; es bleibt unverständlich, warum den Eltern, welche das Kind

---

3) W. II. S. 241. Schwarz sagt über Locke: „Ist nicht etwas unsern Augen entschwunden? Wir erblicken nicht mehr jene schön aufknospende Blüte, worin sich Geist und Gemüt zu entfalten strebten. Hiezu war das classische Altertum und das Evangelium eröffnet“.

4) W. II. S. 243.

5) W. II. S. 244.

6) W. II. S. 251.

seiner Jugend froh werden lassen, von Schwarz bemerklich gegemacht werden muss, dass sie wohl etwas Besseres zu thun hätten. Ebenso inkonsequent ist es, wenn Schwarz diejenigen tadelt, welche die Bestimmung des jungen Menschen aus der Eigenheit seiner Anlagen entnehmen. Das widerspricht der Güte der Natur des Menschen, welche in dem Gedanken von der Selbstentwicklung vorausgesetzt und keineswegs aufgehoben ist. Vielmehr spricht Schwarz in Fichtescher Ueberschwänglichkeit von einer Kraft im Kinde, die aus dem Kleinsten des Keimes bis ins Unendliche sich entfaltet. Der nüchterne Herbart fügt die Bemerkung hinzu, dass aus den meisten Kindern wohl nur gewöhnliche Menschen werden [7]).

Philosophische Reminiscenzen finden sich ferner in dem Zusammenhange, wo Schwarz von der frühesten Erziehung redet. Vom dreijährigen Kinde sagen: Sein Charakter ist begründet, kann doch nur derjenige, der sich gewöhnt hatte, in dem Ich etwas Reales zu sehen, und nicht konsequent genug war, diese Anschauung aufzugeben, als von andern Gedanken aus eine starke Nötigung dazu vorlag. Die Disharmonie liegt auf der Hand, wenn derselbe Mann, welcher als Theologe nicht viel von der menschlichen Natur hält, doch von dem Kinde sagt: „Wie das Kind sich findet, so hat es sich; wie es zum ersten Male sein Ich ausspricht, so geht das Ich die ganze Lebensbahn hindurch." Noch schlimmer wird die Konfusion, wenn Schwarz mit seiner Lehre die Psychologie Herbarts verbindet, welche dem Ich als einem schlechthin selbständigen, abgeschlossenem Fertigen die schärfste Opposition entgegensetzt.

Diese trotz des Widerspruchs, der durch sie ins System hineingetragen wird, beibehaltenen philosophischen Gedanken werden das Mittel, dass auch Philanthropinismus in Schwarz' System wieder auftauchen kann. Die gute Meinung von dem Kinde ist ja auch Campe eigen, sie wird Anlass für ihn, dass er ein hohes Gewicht auf die mehr im bewahrenden Sinne gedachte Erziehung der ersten Kinderjahre legt. Mit seinen philosophischen Anschauungen ist es konsequent, wenn Schwarz ihm hierin folgt; es widerstrebt aber sonstigen Gedanken innerhalb des Systems [8]).

---

7) W. II. S. 244.
8) W. II. S. 248 f.

Auch die Vereinigung des theologischen und humanistischen Standpunktes hat Bedenken, wenn Harmonie gefordert wird. Derjenige, welcher das Evangelium zum alleinigen Orientierungspunkt für die Pädagogik macht, muss in Verlegenheit kommen, wenn ihm vorgehalten wird, wie oft gerade das Heidnische der klassischen Alten schon Bedenken erregt hat[9]).

Die Verwirrung müsste sich noch steigern, wenn Schwarz thatsächlich Ernst gemacht hätte mit dem Prinzipe, erst die ganze Geschichte der Pädagogik zu lehren, um dann aus ihr die Grundsätze für ein System zu gewinnen. Allerdings hat Schwarz sich bemüht, in der Darstellung der Geschichte recht gründlich zu sein, selbst manches Vorweltliche hat er erzählt[10]). Aber er hat es nicht für sein System verwertet. Den Prozess der Selbstantiquierung hat auch er nicht aufhalten wollen; was, wenn es geschehen, zu bedauern gewesen wäre. In Hinsicht auf sein Prinzip muss aber Schwarz sich die Frage gefallen lassen, mit welchem Rechte er dieses oder jenes Stück der Geschichte von vornherein von der Mitwirkung für die Ausgestaltung systematischer Gedanken ausschliesst.

Schwarz arbeitet somit an seiner eigenen Widerlegung in mehr als einer Hinsicht.

Es darf aber nicht vergessen werden, dass das Prinzip, welches Schwarz befolgt, auch eine sehr gute Folge nach sich zieht: Das wenigstens zeichnet sein System aus, dass es vielseitig ist. Die verschiedensten Anschauungen hat er sich zu vergegenwärtigen gesucht, von allem hat er geschöpft. Zwar hat Schwarz gewisse Partien der Geschichte nicht so genau dargestellt, wie es Herbart notwendig erscheint; so ist freilich die alte Pädagogik sehr ausführlich erörtert, aber die Darstellung über Locke und Rousseau und ihren Einfluss auf die späteren Pädagogen lässt viel zu wünschen übrig[11]). Indes darf man nicht glauben, Schwarz hätte diese Abschnitte nicht genügend gekannt. Vielmehr ist diese Thatsache so zu beurteilen, wie Herbart es thut, welcher daran erinnert, dass Schwarz nicht als wirklicher Historiker schreiben konnte. In Wirklichkeit besitzt er eine für seine Zeit

---

9) W. II. S. 252 oben.
10) W. II. S. 232.
11) W. II. S. 239 und II. S. 242.

ziemlich hohe Gelehrsamkeit nicht blos in den Naturwissenschaften[12]), sondern auch in der Geschichte der Pädagogik, die er aber nur, soweit es die alte Zeit betrifft, unbefangen beurteilen kann; denn in der neueren Zeit wird er selber Partei, da er durch die Geschichte seiner eigenen Lehre Licht geben will. Unter diesen Umständen ist es natürlich, dass manches unerwähnt bleibt, was dem, der wirkliche Geschichte fordert, als wichtig erscheint[13]).

Nach allem hat Schwarz ein gelehrtes, vielseitiges Werk geschaffen, dem auch die rechte Lebenswärme, die einer historischen Darstellung natürlich innewohnt, nicht fehlt[14]), und das, was seine systematische Seite betrifft, demjenigen, der nicht Einzelnes heraushebt, um es mit strenger Konsequenz weiter zu verfolgen[15]), manche Förderung zu geben vermag. Schwarz' Erziehungslehre ist nach Herbart ein „bedeutendes Werk“ und „Probe eines weit grösseren Gedankenreichtums“, wenigstens gilt dies vom dritten Bande, in welchem das System der Erziehung vorgetragen wird[16]). Dies muss, um eine rechte Vorstellung von dem Urteile

12) W. II. S. 246 f: „Wir nähern uns hier demjenigen Teile des Werkes . . worin von der Entstehung des Menschengeschlechts anfangend der Mensch bis zum Alter des Erwachsenen hin beschrieben wird, dergestalt, dass ein bei Pädagogen wohl seltene Gelehrsamkeit in den hieher gehörigen Teilen der Naturwissenschaften . . . . sich nicht verkennen lässt.

13) W. II. S. 239. „Freilich kann der Historiker die älteren Zeiten weit unbefangener beurteilen als die neuern, in denen er selbst Partei wird; wer aber die Geschichte benutzen will, um seiner eigenen Lehre dadurch Licht zu geben, der ist eben nicht Historiker, sondern er hat seine Sache im Angesichte seiner Gegenparteien durchzuführen“.

14) W. II. S. 236.

15) W. II. S. 256. „Nur müssen wir warnen, beim Gebrauch des vorliegenden Werkes nicht Einzelnes herauszuheben, um es mit strenger Konsequenz gegen die Absicht, zu weit zu verfolgen. Hr. geh. K.-R. Schw. hat alle die manigfaltigen Studien, die nach und nach auf ihn Einfluss hatten, dergestalt verknüpft und durcheinander beschränkt und gemässigt, dass sie gleich einer wohl zusammengesetzten Arznei gerade in dieser Verbindung ihre rechte Wirkung thun. Einseitigkeit ist derjenige Fehler, gegen welchen er selbst durchgehends am meisten warnt; und diese Warnung muss sein Leser im Auge behalten“.

16) W. II. S. 250. „Doch wenn wir an einem ausgezeichneten, geist- und gemütvollen Werke etwas vermissen: so kann der Verfasser uns erwidern, man solle es nur länger auf sich wirken lassen, sich reeht hineinlesen, es wiederholt und auf verschiedene Anlässe von neuem benutzen, so werde sich gai Vieles, was nicht mit ausdrücklichen Worten darin steht, dennoch darin finden, da jedes bedeutende Werk immer nur die Probe eines weit grösseren Gedankenreichtums sein könne. Eine solche Antwort in Ansehung des dritten Bandes vorauszusetzen, wird uns eben nicht schwer“.

Herbarts über Schwarz zu haben, eben so sehr betont werden wie die andere Thatsache, dass Herbart an dem pädagogischen Fundamente viel zu rügen haben musste, nachdem die von ihm notwendig erachtete Orientierung der Pädagogik an Ethik und Psychologie so sehr ausser acht gelassen war.

2. Aber in dem Systeme, welches Schwarz aufbaut, muss doch etwas Aehnliches sich finden, was Herbart das ethische Fundament der Pädagogik nennt; Schwarz muss ein Ziel aufstellen, zu welchem der Erzieher hinführen soll. Ein solches giebt er mit den Worten: „Die Beziehung worin das junge Geschlecht heranwachsen soll, ist entweder die zu Gott, oder zu dem menschlichen Geiste in seiner idealen Erscheinung, oder zum wirklichen Menschenleben“. Die Beziehung zu Gott soll das berechtigte Element im Pietismus, die Beziehung zur idealen Erscheinung des menschlichen Geistes die Wahrheit des Humanismus, die Beziehung zum wirklichen Menschenleben der gesunde Kern im Philanthropinismus sein. Die Quintessenz dreier einseitiger Systeme in ihrer Vereinigung erscheint Schwarz als das Ziel, welches unanfechtbar ist. Dennoch bemängelt es Herbart; er ist schon misstrauisch, wenn er sich mit Schwarz auf denselben Boden stellt, und bezweifelt, dass jene Charakteristik historisch richtig ist[17]. Dann aber bedauert er auch, dass eine klare Darlegung sittlicher Ideen in dem Erziehungsziel, welches Schwarz nennt, nicht zu finden ist, sondern sogar nachdrücklich ausgeschlossen wird[18].

Als der gelehrte und vielseitige tritt Schwarz uns wieder entgegen, wenn er über die Erziehungsmittel spricht. Er hat sogar vermocht, sich auf Herbarts Standpunkt zu stellen und die Seelenvermögen zu leugnen. Dass er mit dieser negativen Kritik der bisherigen Psychologie die Pflicht auf sich lud, etwas positiv Neues zu schaffen, hat er jedoch nicht deutlich genug empfunden[19]. Trotzdem aber sind seine psychologischen Darstellungen derart, dass Herbart „mit Vergnügen“ bezeugt, Schwarz habe, bei zahllosen Ungenauigkeiten im einzelnen, doch ein im ganzen dem

---

17) W. II. S. 245. „Damit (nämlich mit den angegebenen Beziehungen) meint Hr. Schw. die drei oben angegebenen Systeme genau zu treffen; eine Genauigkeit, die nun freilich gar sehr dürfte bezweifelt werden“.

18) ibidem.

19) W. II. S. 252.

menschlichen Geiste sehr ähnliches Bild geschaffen. Herbart sieht darin einen Beweis von der Sorgfalt, der langen Erfahrung, der genauen Beobachtung, der ausgebreiteten Belesenheit, der vielfach erneuerten Forschung, durch welche Schwarz sich auszeichnet[20]).

Wo Schwarz die erzieherische Thätigkeit beschreibt, giebt er naturgemäss Herbart wieder vielfach Anlass zu abfälliger Kritik. Es trifft auch ihn der Tadel, dass er, wie der Kalender nach Monaten, so nach den Altersstufen fortschreitet; er hat ausserdem noch Anlass gegeben, dass ihm in diesem Punkte der Vorwurf der Inkonsequenz gemacht werden muss. Will man schon chronologisch verfahren, so giebt es keine Zeit, welche der Erziehung wichtiger ist als eine andere. Es ist daher unberechtigt, wenn Schwarz, wie oben schon gesagt, ein so grosses Gewicht auf die ersten Kinderjahre legt und Knaben- und Jünglingsalter darüber vernachlässigt. Letzteres empfindet Herbart besonders unangenehm. Die Schwarzsche Darstellung über die Unterrichtskunst, als die erzieherische Thätigkeit in späteren Jahren, hat ihn in keiner Weise befriedigt; nur Bekanntes oder leicht Zugestandenes findet er vorgetragen, und zu knapp, ja dürftig erscheint ihm die Ausführung über die Lehrmethode der alten Sprachen, die auf ein paar Blättern abgehandelt wird und zum Ersatz des Mangelnden auf Niethammer und Thiersch verweist[21]).

Dass Schwarz so sehr seinen Blick auf die ersten Lebensjahre richtet, ist Anlass eines weiteren Fehlers; er vertritt die Anschauung, dass jegliches Räsonnieren mit den Kindern unstatthaft sei. Natürlich kann man auf kleine Kinder nicht durch Räsonnement einwirken; sie würden es nicht ertragen. Aber was in jungen Jahren verwerflich ist, ist notwendig und pflichtmässig im späteren Alter. Vielleicht ist es auch dann überflüssig; aber dieser Fall tritt nur dann ein, wenn die Erziehung der früheren Jahre es in keiner Weise hat fehlen lassen. Je mehr in allerfrühester Zeit die Grundlage für sittliche Bildung gelegt ist, um so weniger wird ein vernünftiges Reden mit dem Knaben

---

20) ibidem.

21) W. II. S. 251.

oder dem Jünglinge erforderlich sein. Nur für diesen Fall hat Schwarz recht. Derselbe ist aber selten und trifft nur ausnahmsweise, vielleicht nie, ein. Eine Erziehung, welche es nie hat fehlen lassen, ist ein Ideal; wozu auf solche Fälle erzieherische Massregeln zuschneiden? Vielmehr ist moralische Heilkunde für den täglichen Gebrauch der notwendigste und von seiten dessen, welcher in ihren schweren Fällen guten Rat zu erteilen weiss, der verdienstlichste Teil der Pädagogik[22]). Herbart denkt wohl an seine eigene Notlage, wenn er den Fall setzt, dass ein Erzieher gerufen wird, um auf eine verwilderte Natur einzuwirken. Bei Ludwig v. Steiger hatte die frühere Erziehung ihre Pflicht nicht gethan. Wenn Herbart mit ihm nicht vernünftig hätte reden wollen, um ihm deutliche Begriffe von sittlichen Ideen zu geben, so wäre das einer gänzlichen Verzichtleistung auf erzieherische Einwirkung gleichgekommen. Allerdings hätte er sich auf Schwarz' Autorität, wenn dessen Werk schon vorhanden gewesen wäre, berufen können.

3. Abschliessend muss noch auf den Vergleich eingegangen werden, welchen Herbart zwischen Schwarz und Niemeyer zieht[23]). Er sagt, dass die Werke beider Männer in den Händen der meisten Pädagogen sind. Die gleichzeitige Benutzung derselben kann nach ihm mit gutem Erfolg geschehen; denn der gute Geist ist beiden gemein, und es wird wohl niemand hierin zwischen den beiden ehrwürdigen und hochverdienten Männern einen Unterschied machen wollen. Aber Herbart unterscheidet aus andern Rücksichten. Demjenigen, der ihn um Rat fragen würde, wie Niemeyer und Schwarz am besten nebeneinander benutzt werden können, würde er etwa antworten, dass man in ethischen Fragen Niemeyer, in psychologischen Schwarz den Vorzug geben soll.

3. Jean Paul.

Es ist im ganzen ein günstiges Urteil, das Herbart über Niemeyer und Schwarz fällt; er kann das Studium der von beiden hinterlassenen Werke empfehlen, und da sie sich insofern ergänzen als der eine besonders in Ansehung des Ziels der Erziehung, der andere im Blicke auf die Erziehungsmittel gute Rat-

---

22) W. II. S. 250.
23) W. II. S. 252 ff.

schläge erteilen kann, so liegt der Gedanke nahe, als sei Herbart der Anschauung, dass seine Zeit eine zulängliche Pädagogik besässe. Herbart selber regt ihn an, um ihn aber sogleich in seinem Unrechte zu erweisen: „Wer praktischer Erzieher ist, kann in diesen Wahn gar nicht geraten; unser Wissen lässt uns zu oft im Stich, als dass wir über seine Unvollständigkeit uns täuschen könnten; höchstens können wir mit den Aerzten, denen es nicht besser geht, uns trösten[1])“. Neben dieses Argument der praktischen Erfahrung stellt er noch ein historisches in der Person des Verfassers der Levana. Dass Jean Paul Richter sein Werk nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke teilt, damit durch das ganze Buch hindurch eine Erinnerung an das Mangelhafte wach bleiben möge, ist nach Herbart keine erkünstelte Bescheidenheit, sondern ist notwendig durch die Natur der Sache begründet. Ausserdem aber hat die Levana in weite pädagogische Kreise Eingang gefunden. Herbart schliesst aus dieser Thatsache auf eine vorhandene, lebhafte Empfindung, dass das, was Niemeyer und Schwarz bieten, nichts Vollständiges und Zulängliches sei.

Der so eingeführte Jean Paul ist nur selten und sehr kurz von Herbart beurteilt worden. Dasjenige, worauf wir angewiesen sind, um Herbarts Stellung zu ihm zu erkennen, ist äusserst wenig. In derselben Rezension, in welcher Jean Paul erhärten soll, dass unser pädagogisches Wissen Stückwerk ist, wird an ihm wie an Schwarz Vielseitigkeit gerühmt. Besonders hat er mit Sorgfalt die philosophischen Systeme beobachtet und teilweise zu benutzen versucht. Herbart kann auch sich selbst denjenigen Philosophen einreihen, welche Jean Pauls Aufmerksamkeit hatten[2]). Ist dies ein Urteil, welches ganz allgemein gehalten ist, so liegt ein spezieller Fall vor, wenn Herbart Jean Pauls Würdigung des Spiels für die Charakterbildung billigt[3]). Das Spiel ist in dem Sinne von Jean Paul gewürdigt worden, dass in demselben das Kind in Thätigkeit gesetzt ist, Er fasst das Spiel der Kinder als „Aeusserungen ernster Thätigkeit, allerdings in leichtesten Flügelkleidern“ (vergl. Levana § 46). Das Kind vollführt Thaten im Spiele, und da durch

1) W. II. S. 253.

2) W. II. S. 232: Den „psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre“ aus dem Jahre 1812 wurde eine „überraschende Aufmerksamkeit“ von Jean Paul gewidmet.

3) W. I. S. 477. Anmerkung.

Thaten der Charakter sich bildet, so ist das Spiel ein bedeutender Faktor für die Erziehung zur Sittlichkeit. Das Kind handeln zu lassen mit der angegebenen Abzweckung ist auch Herbarts Streben. Die Frage, wie es geschehen könne, hat ihn ernstlich beschäftigt. In der „Allgemeinen Pädagogik" hat er dem Einfluss der Lebensart auf den Charakter einen besonderen Abschnitt gewidmet[4]). Die Ausführung läuft darauf hinaus, dass Herbart nachweist, dass die vorhandenen Einrichtungen, welche die Jugend in Handlung setzen wollen, wie die Examina bis zur Doctordisputation, die Reden und theatralischen Uebungen, welche die Schule in Scene setzt, nicht die richtigen Mittel sind. Er bekennt auch offen, keine besseren Uebungen statt jener empfehlen zu können. Nur eins nennt er, was der Charakterbildung sehr dienlich sein könnte, nämlich die handelnde Teilnahme an Familienangelegenheiten. Dass damit Herbart die eingestandene Lücke ausgefüllt hätte, will er nicht glauben machen; denn er selber glaubt es nicht. Es könnte aber befremdlich erscheinen, warum Herbart nicht auch die Spiele eingefügt hat, umsomehr als er, wie schon gesagt, Jean Pauls Anschauung über dieselben billigt. Indes jene Erklärung des Einverständnisses ist keine rückhaltslose und unbedingte; zwar pflichtet er bei mit dem Gedanken, dass die höchst bewegliche Phantasie im Spiele keiner Begierde gestattet sich einzunisten, aber er glaubt Jean Paul nicht, dass die Spiele ernst genug gemeint seien, um das bieten zu können, was man von ihrer Charakterbildung erwartet. Neben die freundliche liebenswürdige Art Jean Pauls stellt also Herbart eine mehr pedantische, philiströse Anschauung darüber, wie Kinder zu beschäftigen sind.

Hiermit muss unsere Darstellung des Urteils Herbarts über Jean Paul schliessen. Dieser Schluss fällt zugleich mit dem Ende unserer eigentlichen Abhandlung zusammen; es bleibt nur noch übrig, einige Zusammenfassungen zu geben und Konsequenzen zu ziehen.

---

4) W. I. S. 475 ff.

C. Konsequenzen und Zusammenfassungen.

I.

Als wir in die Untersuchung der Frage eintraten, wie Herbart sich zu seinen pädagogischen Vorgängern stellt, wurde schon der Gedanke ausgesprochen, dass Herbart die pädagogische Vergangenheit insoweit würdigt, als sie ihm interessant erscheint. Er ist nicht Historiker, für den die Beschäftigung mit der Vergangenheit an sich unmittelbar merkwürdig und wichtig gewesen wäre. Nur mittelbar durch die pädagogischen Anschauungen; welche er selber, welche seine Zeit hat, wird er auf die frühere Zeit geführt; die Vergangenheit wird an der Gegenwart orientiert, nur das also interessiert Herbart aus ersterer, wofür es in letzterer noch Beziehungspunkte giebt.

Herbart lebt in der Zeit des griechischen Humanismus, daher kommt es, dass aus dem Altertume Griechenlands Bildung für ihn hervorleuchtet. Dann folgt eine lange Zeit, welche ihm sehr fern steht. Zwar mussten wir auch über seine Stellung zur römischen und mittelalterlichen Bildung sowie über die der Renaissance berichten, aber im Grunde sind diese Abschnitte nur die Knotenpunkte in einem sehr dünnen Faden, der vom Griechentum bis zu Locke verläuft. Erst bei letzterem beginnt eigentlich das, was Herbarts Aufmerksamkeit hat. Wenn dennoch Spinoza eingehender gewürdigt werden musste, so hatte das seinen Grund darin, weil derselbe in Herbarts Zeit neu erstanden ist.

Wenn wir uns durch Hellas einen Kreis gezogen denken, dessen Mittelpunkt Herbarts pädagogische Persönlichkeit ist, so geht durch Locke ein zweiter, konzentrischer Kreis, enger als der vorige; und noch ein dritter Kreis, enger wieder als der zweite, kann gezogen werden, welcher Herbarts eigene Zeit um-

fasst. Die Wichtigkeit und Bedeutung dieser drei Kreise für Herbart ist umgekehrt proportional ihrem Umfange.

Auf dem letzten ruht insonderheit unser Blick, wenn zusammengefasst werden soll. Es gilt mit dem Material, welches verarbeitet wurde, eine Skizze von Herbart in seiner Umgebung nach chronologischer Folge und in chronologischem Nebeneinander zu entwerfen, nachdem in der hinter uns liegenden Darstellung die historische Einheit durch andere Rücksichten zerstört werden musste.

Die Zeit, welche Herbart mit Bewustsein durchlebt, geht vom Jahre 1841, in welchem er starb, bis über die französische Revolution zurück. Seine Erinnerung geht bis auf eine Zeit, wo in den höheren Ständen die Erziehung manieriert und künstlich ist, während in den mittleren und unteren Schichten der Gesellschaft rohe Sorglosigkeit in Hinsicht auf die heranwachsende Jugend Platz gegriffen hat. In dieser Periode pädagogischer Verwirrung und pädagogischer Gleichgültigkeit treten Campe, Salzmann u. a. auf, um läuternd zu wirken und das Gewissen für Erziehungspflichten zu wecken. Sie erscheinen Herbart daher als eine Wohlthat für ihr Zeitalter, und auch spätere Geschlechter sollten ihnen noch zu Dank verpflichtet sein. (W. II. S. 227.)

Herbarts eigene Erziehung stand zwar nicht unter dem Zeichen der Verkünstelung, auch nicht der Gleichgültigkeit; eher ist die Fürsorge, welche seine eigenen Wünsche nicht berücksichtigte, weiter gegangen, als er es später wünschte. (W. I. S. 15). Seine Mutter hat die grösste Sorgfalt auf die Erziehung ihres Sohnes verwandt; sie wohnte den Unterrichtsstunden, welche der Privaterzieher erteilte, bei und lernte selbst Grichisch, um ihrem Sohne bei der Arbeit helfen zu können. Dennoch war der Unterricht, welchen er erhielt, kein planmässiger; früh wurde er in die Philosophie eingeführt und im Denken geübt, aber in Hinsicht der Kenntnisse liess man es fehlen. (W. I. S. 39.)

Bedeuten Campe und Salzmann einen Fortschritt in der Pädagogik, so tritt fast um dieselbe Zeit der Philosoph Kant mit einer Schrift auf, die zwar keinen bewusst pädagogischen Charakter hat, aber trotzdem in hervorragender Weise gerade die Pädagogik förderte und ihr neue Impulse gab; diese Wirkung ging aus von Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

Wie im Leben des jugendlichen Herbart die Bekanntschaft mit dieser Schrift einen Wendepunkt bedeutet, so zugleich im Leben des ganzen Volkes. Der Eudämonismus der vorhergehenden Zeit erfuhr in ihr eine schroffe Opposition durch Aufstellung des kategorischen Imperativs, und die Besten der Nation wurden von letzterem angezogen.

Die philosophische Sphäre, welche Herbart umgiebt, wird weiter dadurch gekennzeichnet, dass er als vierzehnjähriger Knabe einen Aufsatz über die Lehre von der menschlichen Freiheit verfasst. Das genannte Thema ist ihm auch später durch seine Zeit entgegengehalten worden. Nachdem er die Schule seiner Heimatstadt verlassen hat, wird ihm die Freiheit des Menschen in Jena von Fichte verkündet, und zugleich tritt sie in der Form, wie sie Schelling gebildet hat, an ihn heran.

Indem Herbart nach Jena übersiedelt, findet er sich zugleich in den Brennpunkt anderer Anschauungen versetzt, welche seine Zeit bewegen. Er tritt in persönliche Beziehung zu Schiller, welcher Kants Philosophie und Aesthetik vereinigt. Ausserdem wird ihm das Griechentum sowohl in seiner poetischen Gestalt des Homer, wie in der philosophischen Form, die es durch die Eleaten, Heraklit und Plato erhalten hat, nache gebracht.

So viel Anregungen für Herbart mit diesen Strichen angedeutet sind, soviel treibende Ideen bewegten seine Zeit und wirkten teils unmittelbar, teils mittelbar im pädagogischen Sinne. Noch hat er selber keine pädagogischen Gedanken konzipiert; wenn wirklich hier oder da Pädagogik ihn interessiert hat, so war es doch immer nur in sehr geringem Masse. Selbst als er im Jahre 1797 die Erzieherstelle in der Schweiz annimmt, bestimmt ihn weniger pädagogisches Interesse als die Absicht, sich selber lernend weiter zu bilden. Er selber sagt in seinem Berichte an Herrn von Steiger: „Da ich kam, dachte ich nur nach dem alten Sprüchwort durch Lehren zu lernen, und besonders mir meine noch übrigen Universitätsjahre für ein reiferes Alter zu sparen. Ich dachte nur an mich; für Ihre Söhne glaubte ich eben so gut zu sein wie die andern jungen Männer, die damals in Jena sich gerade darboten. Ob und wie viel Interesse ich an meiner Arbeit würde nehmen können, erwartete ich als eine Zugabe von der Lage, in die man mich setzen würde“ (W. I. S. 32). Besonders die letzten Worte drücken aus, wie viel Arbeit noch notwendig war,

bis Herbart diejenige pädagogische Persönlichkeit innerhalb seiner Zeit wurde, die nicht vergessen werden darf, wenn das Bild der letzteren gezeichnet werden soll.

Das Interesse an der Erziehung, welches Herbart als „Zugabe" erwartet, ist thatsächlich erwacht. Eine „Lieblingsidee" entsteht in ihm, von der er „die Freude seines Lebens" ahnt (W. I. S. 32). Darzustellen, wie frühere Anregungen sich mit den neuen Erfahrungen im Steigerschen Hause zu pädagogischen Anschauungen vereinigen, liegt ausserhalb des gegenwärtigen Zweckes. Der Hinweis auf die Thatsache, dass es geschah, muss hier genügen. Vielmehr ist es nötig, hier gleich diejenige Persönlichkeit anzuführen, die schon in der Schweiz Einfluss auf Herbart ausübte.

Der Name Pestalozzis, dem Herbart örtlich nahe gerückt ist, nennt neue, gewaltige pädagogische Ideen, welche an der Wende des 18. Jahrhunderts die Gemüter beschäftigten. Als Herbart die Einwirkung von diesem genialen Pädagogen erfährt, fühlt er sich selber schon als denkenden Erzieher. Das beweist er durch seine Fragen im Schulzimmer in Burgdorf; das beweist er ferner, als seine Feder im Dienste Pestalozzis sich in Bewegung setzt. Er ist zwar Pestalozzianer, aber er vermittelt und verbreitet Pestalozzis Ideen, nachdem er sie selbständig durchdacht hat. Herbarts Selbständigkeit hat bald eine Scheidung zwischen ihm und Pestalozzi nebst Schülern zur Folge. Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung, losgelöst von ihrem Erfinder und eng verknüpft mit der ästhetischen Darstellung der Welt, bringen als Ganzes Herbarts freie Stellung zum Ausdruck und zwar nicht bloss Pestalozzi und Pestalozzianern, sondern allen Richtungen seiner Zeit gegenüber. Es geschieht in Hinsicht auf die Philosophie, indem einmal Ith darüber getadelt wird, dass er seine pädagogischen Pläne mit Kantschen Prinzipien erläutert, und indem zweitens Johannsen hart mitgenommen wird, weil er Fichtes System und Fichtes Ton in die Pädagogik hineingetragen hat. Ferner wird Recht und Unrecht des Humanismus und des Philanthropinismus aufgezeigt durch jenen einheitlichen, gewaltigen Aufbau des Unterrichts, der seinen Stoff aus der ganzen Welt entnimmt. Und auch die theologische Richtung erfährt ihre Kritik durch seine Art, wie er Gott, das reale Zentrum aller praktischen Ideen, dem kindlichen Gemüte nahe bringen will. Neben die Anschauungen seiner Zeit stellt Herbart noch seine

eigene, welche über die gesamte erzieherische Thätigkeit den Satz schreibt: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität fassen" (W. I. S. 271). Unterricht soll diese Erziehung bewirken. Derselbe soll in den beiden getrennten, aber stets gleichzeitig fortlaufenden Reihen der Erkenntnis und der Teilnahme zu seinem Ziele hinführen.

Indem Herbart sich so isoliert, bleibt nur einer übrig, mit dem er sich verwandt fühlt, es ist der Systematiker Niemeyer. Da nun Niemeyer den Erziehungsrevisoren sehr nahe steht, so spricht Herbart mit der Zustimmung zu der Pädagogik desselben auch seine Verwandtschaft mit diesen aus.

Das Jahr 1804, in welchem die genannten Schriften vereinigt an die Oeffentlichkeit gelangten — sein Urteil über Niemeyer stammt schon aus dem Jahre 1802 — bedeutet somit einen Markstein in der Zeit Herbarts, natürlich unter der Voraussetzung, dass dieselbe an der Persönlichkeit des letzteren orientiert wird; es möchte sonst die Bedeutung übertrieben erscheinen, welche dem genannten Jahre beigelegt wird.

Aber auch schon bei unserer Betrachtungsweise muss das Jahr 1804 vor dem Jahre 1806, in welchem Herbarts „Allgemeine Pädagogik" erschien, an Bedeutung verlieren.

Da in dieser zuletzt genannten Schrift pädagogische Gedanken aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet werden, so steht über dem Ganzen die Frage, „was man wolle, indem man erzieht und Erziehung fordert." Herbart will Aufschluss darüber geben, wie er sich die Unterordnung pädagogischer Massregeln unter einen höchsten Zweckbegriff denkt. Bevor er aber seine eigenen Gedanken vorträgt, orientiert er das, was ihn beschäftigt, an bekannten historischen Erscheinungen. Zeichnet sich die ganze Schrift nach der formellen Seite durch Klarheit und Präzision und zugleich inhaltlich durch innere Wahrheit aus, so besteht ein weiterer Vorzug eben darin, dass sie eine Einfügung in die Geschichte erhalten hat. Es ist insonderheit die Einleitung, durch welche sie im angegebenen Sinne ausgezeichnet wird. Der Leser wird in ihr gleichsam durch mehrere Pforten geführt, bevor er in die inneren Räume gelangt, wo Herbarts Geist waltet.

Locke und Rousseau, unserem zweiten konzentrischen Kreise entlehnt, sind die Pfosten des ersten Thores, durch welches wir eintreten; ferner werden wir an Empirikern und Theoretikern,

an Humanisten und Philanthropen als den rechten und linken Säulen zweier weiterer Thore vorbeigeführt, um endlich zu Herbarts erziehendem Unterrichte und systematischem Aufbau, welcher auf Ethik und Psychologie ruht, zu gelangen. Herbarts System ist im Jahre 1806 schon fertig, alles Spätere ist nur weitere Ausführung, wesentlich Neues wird nicht mehr hinzugefügt.

Wir stellten an den Anfang unserer Abhandlung Herbarts systematische Pädagogik, nicht fest gefügt und geschlossen, sondern gelockert durch Hinweise auf die folgende Darstellung, in welcher Herbarts Stellungnahme zu pädagogischen Vorgängern als Folge seines Systems erscheinen sollte. Unser Standpunkt ist jetzt der umgekehrte. Stand dort das System voran, und folgten die Pädagogen, welche beurteilt werden; so steht es jetzt nach, und voran gehen die Pädagogen, an denen Herbart vorbeigeht, um sein System zu erhalten. —

Wie standen nun die genannten pädagogischen Richtungen, die Herbartsche mit eingeschlossen, zu einander und nebeneinander?

Nicht Herbart, sondern Pestalozzi ist die treibende Kraft in der Pädagogik am Anfange unseres Jahrhunderts, und auch Herbart hat, nachdem die Verbindung seiner schriftstellerischen Thätigkeit mit Pestalozzi gelöst ist, dennoch zur Verbreitung der Ideen des Schweizer Pädagogen beigetragen; wir erinnern uns an seinen Bremer Vortrag, in dem er das Misstrauen gegen die Schwierigkeit der Pestalozzischen Methode zu beseitigen sucht. Aber seine Art, wie er im Sinne Pestalozzis arbeitet, findet keinen Beifall. Andere Männer versuchen sich auf andere Weise mit mehr Erfolg. Die besonderen Zeitverhältnisse sind die Ursachen dafür. Die französische Revolution hat einen Verlauf genommen, der von Männern, welche ihr anfangs zujubelten, nicht gebilligt werden kann. Auf Fichte macht der Gang der Entwicklung einen derartigen Eindruck, dass er aus einem Optimisten zum Pessimisten wird. Die Katastrophe von Jena bricht herein, Preussen wird gedrückt von einem Manne, der es verstand, die Kräfte der französischen Revolution sich dienstbar zu machen. Es muss anders werden, das ist die Stimmung, welche überall herrscht. Von Grund aus soll Wandel erfolgen, und man erhofft von der Erziehung grosse Dienste. Mit Ueberspannung ist soeben ihre Leistungsfähigkeit von Pestalozzi beschrieben worden. In noch überschwänglicheren Worten redet nach seinem Vorbilde

Fichte im Jahre 1808. Inmitten der Gefahr, umgeben von französischen Spionen, predigt er eine Nationalerziehung, durch welche das Volk erstarken soll, um das französische Joch abschütteln zu können. Seine Reden zünden: Schlaffheit und Trägheit wandeln sich in Thätigkeit und Sorgfalt (W. II. S. 295). Allerdings ist die mit „Fieberhitze“ verkündigte Pädagogik, welche Staatserziehung will, formell und inhaltlich falsch; aber sie beherrscht die Zeit; weder Niemeyer, noch Schwarz, noch Jean Paul, noch auch Herbart können zu fruchtbringender Wirkung gelangen. Wenn in letzter Linie Bonaparte daran schuld ist, so muss Herbart zum zweiten Male die störende Wirkung dieses Mannes auf erzieherische Thätigkeit erfahren, die er schon in dem engen Rahmen seiner Thätigkeit in der Schweiz kennen gelernt hatte (II. Bericht an Herrn v. Steiger).

War einmal das Grundprinzip verlassen, dass man sich auf einheimische Begriffe der Pädagogik besinnen muss, so waren weiteren Irrtümern Thor und Thür geöffnet. Hatte der Staatsmann in Fragen der Pädagogik entscheidenden Einfluss erhalten, so war es nicht mehr befremdlich, wenn von anderer Seite, so namentlich vom Humanismus, eine parallele Wirkung ausging, Kenntnis des Altertums war neu erwacht, dieselbe an die Jugend zu vermitteln ist der Philologen einzigstes Streben in jener Zeit; so unpädagogisch dasselbe auch war, es wurde dennoch pädagogisch verbrämt und pädagogisch begründet. Dasselbe Jahr 1808 bereichert die pädagogische Litteratur mit der unglückseligen Schrift: Ueber den Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Dieselbe macht viel Aufregung und findet Beifall.

Staats- und Philologenerziehung beherrscht die ganze übrige Zeit, welche Herbart noch erlebt. Er spricht daher von einem unpädagogischen Zeitalter (W. II. S. 117). Von seinen Ideen wird so gut wie nichts in die Praxis umgesetzt. Er steht vereinsamt mit seinen Anschauungen; dies gilt nicht bloss in Hinsicht auf die Philosophie, deren mit Beifall aufgenommene Vertreter Fichte, Schelling, Hegel sind, sondern auch im Gebiete der Pädagogik. Unbeirrt jedoch arbeitet er weiter in dem Sinne, in welchem er begonnen hat. Seine Metaphysik und mit ihr die Psychologie, sowie seine praktische Philosophie werden weiter ausgeführt. Die enge Beziehung zwischen seiner Pädagogik und seiner Philosophie wird immer deutlicher zum Ausdruck gebracht.

Seine praktische Philosophie aus dem Jahre 1808, die Psychologie als Wissenschaft aus dem Jahre 1814, die Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, welche er um 1830 schrieb, sowie der Umriss pädagogischer Vorlesungen, der zum ersten Male 1835 erschien, zeigen die dahingehende Thätigkeit Herbarts. Zugleich verteidigt er in polemischen Schriften seine Anschauungen gegen Angriffe, welche gegen sie gemacht werden („Streit mit der Modephilosophie“ etc.). Beweisen schon die negativen Beurteilungen, dass Herbart nicht vergessen wird, so wird er doch auch von solchen in Andenken behalten, welche ihm zustimmen; ein Beweis dafür ist Schwarz' Erziehungslehre, wenngleich ihr Verfasser sonst in vielen Punkten von ihm abweicht (W. II. S. 230 oben). Auch wird Herbart hier und da um Rat gefragt, den er jedoch in der Regel nur mit Vorbehalt giebt, da seine Grundforderungen nicht erfüllt sind (W. II. S. 128). Und wenn jemand, wie Graff, Fundamentaländerungen im Schulwesen mit Beziehung auf Herbart machen will, so rät er ab, da gegenwärtig die Zeit sich nicht zu pädagogischen Reformen eignet; nur die gröbsten Missstände will er abstellen in seinem Gutachten.

II.

Ein Ausblick auf unsere Zeit soll den Schluss unserer Darstellung bilden.

Man wird nicht etwa unsere Zeit an Herbart als an einer Autorität messen dürfen. Das ist schon deshalb nicht berechtigt, weil es Herbarts Denkungsart entschieden widersprechen würde. Wie Schwarz von Herbart deswegen getadelt wird, weil er mit Autoritäten operiert, so würde jeder andere sich denselben Tadel zuziehen, auch wenn er Herbart als Autorität hinstellte. Nur mit Gründen soll gerechtfertigt resp. getadelt und zurückgewiesen werden (W. II. S. 239).

Auch das ist zu bedenken, dass in dem Falle, wo Herbarts Gedanken neu erständen und ohne weiteres als Orientierungspunkt für die Gegenwart benutzt wurden, die Verschiedenheit der Verhältnisse, unter denen Herbart lebte, und unter denen wir stehen, keine genügende Beachtung gefunden hätte. Wieder würden wir von Herbart selber gerügt werden, wenn wir so verfahren wollten; und sein Verhalten Schwarz gegenüber muss abermals

uns zur Lehre und Warnung dienen. Derselbe hatte über Sturm gesagt, dass ein gründliches Studium seiner Grundsätze den Streit des Humanismus und Philanthropinismus unmöglich gemacht hätte. Herbart weist dem gegenüber darauf hin, dass man im 16. Jahrhundert ganz andere Interessen als in seiner Zeit hatte; seitdem sind Mathematik und Naturlehre unermesslich erweitert worden, und auch die Geschichte ist gewachsen. Mit dem gründlichen Studium Sturmscher Grundsätze hätte daher eine Vergegenwärtigung der neuen Interessen parallel laufen müssen, bevor man es unternommen hätte, die Grundsätze jenes Methodikers aus dem 16. Jahrhundert für das 18. fruchtbar zu machen (W. II. S. 237). Was von Sturm gilt, wenn ihm um 1800 das Wort erteilt wird, das findet auch Anwendung auf Herbart, wenn er gegen Anfang des 20. Jahrhunderts in Sachen der Pädagogik um Rat gefragt wird.

Will man einem Pädagogen früherer Zeit Einfluss auf die Entwicklung in unsern Tagen gewähren, so kann es nicht in der Weise geschehen, dass einzelne Vorschläge und Massregeln übernommen werden; denn das Einzelne ist zu sehr durch die Zeit bedingt, in der es entstand, und hat daher keinen längeren Wert als jene Zeit, der es seinen Ursprung verdankt. Man hat vielmehr das Ganze, respektive den Geist, aus dem das Ganze geboren ist, daraufhin zu untersuchen, ob er noch für uns brauchbar ist.

Herbart steht, so sehen wir, allen Strömungen seiner Zeit innerlich frei gegenüber; diese Selbständigkeit hat er sich dadurch errungen, dass er die Pädagogik zur Wissenschaft und Kunst erhebt. Indem er in der Theorie nicht bloss, sondern auch in der Praxis lediglich das aufzufinden sucht, was pädagogisch im eigentlichen Sinne ist, gewinnt er die Fähigkeit, alles Heterogene abzuweisen, das hier und dort, oft verknüpft mit pädagogisch Wahrem, in Sachen der Erziehung mit der Prätension auftritt, das Rechte und Irrtumlose darzustellen. Dass Herbart unter diesen Umständen fast bei jeder historischen Erscheinung zugleich auch etwas Richtiges glaubt finden zu müssen, macht ihn einmal zu einem gerechten, unparteiischen Beurteiler und schützt ihn andererseits vor der Gefahr, in eine Einseitigkeit zu verfallen, welche der bekämpften gegenübersteht. Allerdings fehlt ihm aus dem letzten Grunde der oratorische Vorteil, den jede Einseitigkeit, mit Klar-

heit durchgeführt, gewährt. Aber dieser Mangel kann im Interesse der Sache nur als ein Vorzug bezeichnet werden. Herbart operiert mit Gründen, welche oft gar nicht auf der Oberfläche klar darliegen; sie sind wissenschaftlich und liegen darum tiefer.

Popularphilosophie trieb man am Ende des vorigen Jahrhunderts. Popularpädagogik war auch das erzieherische Streben der Philanthropen. Es war ja so klar, jedem Laien so einleuchtend, dass die bisherige manirierte und künstliche Art der Erziehung nichts taugte; und es war ebenso klar, dass die Vorschläge der Philanthropen die richtigen Mittel boten, um die alten Uebel zu beseitigen und eine Idealerziehung aufzustellen. Den Bremern leuchtete es so vortrefflich ein, dass Basedow einen Fortschritt, Pestalozzi dagegen einen Rückschritt in der Geschichte bedeutete. Später allerdings, als man die Wirkung sah, urteilte man anders; da war es wieder ebenso klar, dass der Humanismus die einzig wahre Pädagogik vertrat. Er brachte doch den Kindern Wissen bei, die Söhne lernten mehr als die Väter; was früher gelobt wurde, wurde daher jetzt getadelt. Man übte Popularpädagogik und urteilte von Fall zu Fall, ohne zu wissen, welches eigentlich der Massstab war, der Wert oder Unwert der pädagogischen Erscheinungen bestimmte. Das am meisten in die Augen Fallende unterlag der Beurteilung; fand dieses Beifall, so wurde das Uebrige kaum noch der Kritik unterworfen; wurde es dagegen verurteilt, so verfiel das weniger Auffallende, ohne dass Untersuchung und Prüfung vorherging, demselben Geschick.

Diese wetterwendische und zugleich oberflächliche Art der Beurteilung kann von Herbart nicht geübt werden, da er die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst charakterisiert hat.

Er gehört nicht zu den Philanthropen, dennoch findet er so Vieles bei ihnen, das Beachtung verdient; er hält Basedow in Ehren und will doch auch Pestalozzi gelten lassen. Er ist kein Humanist, und doch beginnt er mit Homer die eine der beiden Reihenfolgen, welche der Unterricht umfassen soll. Philosophie fordert er als Grundvoraussetzung, auf welcher der Enge der Erfahrung entgegengewirkt werden soll, dennoch ist er Gegner aller philosophischen System seiner Zeit und nennt den Empiriker Niemeyer, wenn er Geistesverwandte anführen will. Er ist erklärter Feind aller theologischen Erziehung, aber Religion als Ergänzung der Sittlichkeit ist für ihn ein wichtiger Faktor in der

Erziehung. Jede Staatserziehung hält er für verderblich, aber eine Erziehung für die Aufgaben der Nation auf der Basis der Familienerziehung erklärt er für unerlässliche Pflicht.

Wenn demnach das Herbartsche System der Pädagogik imstande ist, die berechtigten Momente früherer und gleichzeitiger pädagogischer Erscheinungen in sich aufzunehmen, so ist schon durch diese Vielseitigkeit ihm ein Wert gesichert, welcher länger dauert als die Zeit seiner Entstehung. Vielleicht aber konnte es grade wegen seiner Vielseitigkeit nicht am Anfange unseres Jahrhunderts zur Wirkung gelangen und wartet deshalb auf eine Zeit, welche günstigere Bedingungen bietet. Die Form der Darstellung gehört allerdings auch bei Herbart ihrer Zeit an und wird mit derselben antiquiert. Jedoch der Geist, welcher in jener Form wohnt, behält Bedeutung für uns. Es gilt auch in der Gegenwart, nachdrücklich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst zu bezeichnen, damit sie nicht unter andern Anschauungen und Interessen des Tages verkümmere. Jede Wissenschaft hat ihre besondere Art zu denken, jede Kunst ihre besonderen Regeln, nach denen sie verfährt; so auch die Pädagogik, man muss zuvor pädagogisch zu denken gelernt haben, ehe man erzieherisch wirken will. Dieser Grundsatz muss aufrecht erhalten werden, selbst wenn er den populärsten Anschauungen entgegentritt. Als Wissenschaft hat die Pädagogik formell dieselbe Stellung wie beispielsweise die Medizin, welche den zunächst befremdenden Gedanken voraussetzt, dass dem kranken Körper zu dem Gifte, welches in ihm schon vorhanden ist, noch anderes Gift zugeführt wird. Allerdings hat der sogenannte gesunde Menschenverstand in der Lehre eines Naturheilverfahrens dagegen reagiert. Und das Pochen auf das, was natürlich und einleuchtend ist, wird auch auf dem Gebiete der Pädagogik nicht aufhören. Es giebt so viele Gründe, warum gerade sie der Gefahr des Popularisierens so sehr ausgesetzt ist: die Mutter glaubt als Mutter, der Vater als Vater, der Lehrer als Lehrer, die Behörde für das Erziehungswesen endlich glaubt als das, was sie amtlich ist, Erzieher und Pädagoge zu sein; und nur zu oft handeln sie jeder Erziehung entgegen, denn letztere ist Wissenschaft und Kunst.

Auf dem eingeschlagenen Wege weiter gehend, kommen wir zu dem besonderen Inhalte, den Herbart seiner wissenschaftlichen Pädagogik gegeben hat.

Nur kurz erinnern wir uns, dass Herbart Charaktere erziehen will. Die Charaktere sollen auf der Höhe der Kultur stehen, welche die bisherige Arbeit der Menschheit hervorgebracht hat. Dieser Gedanke, in welchem Verwerfung Roussauscher Ideen neben Anerkennung Lockescher Anschauung liegt, ist für Herbart von fundamentaler Bedeutung, und es bedarf keines besonderen Nachweises, dass wenn wir in unsern Tagen diesen Gedanken noch nicht zu unserm eigenen gemacht haben, wir das Versäumte werden nachholen müssen. Dahin gehört auch die Herbartsche Lehre, dass die gesamten Mittel und Wege, deren man sich bedient, um zu dem gesteckten Ziele zu gelangen, an der Psychologie orientiert werden müssen.

Gehen wir jetzt mit einem kurzen Wort auf die Lebensinteressen unserer Zeit ein.

Konnte Herbart von seiner Zeit im Vergleiche mit derjenigen, in welcher Sturm lebte, sagen, dass die Mathematik und die Naturwissenschaften in ungeahnter Weise sich entwickelten, so gilt das ganz insonderheit von unsern Tagen. Der gewaltige Fortschritt des menschlichen Geistes in der Kenntnis der Natur hat zugleich den nachhaltigsten Einfluss auf das Leben der Völker ausgeübt. Die enormen Aenderungen in Hinsicht des Verkehrs sind die Folgen jener Resultate geistiger Arbeit, und damit wieder hängt zusammen der rege Austausch von Ideen und Gedanken von Nation zu Nation, von Erdteil zu Erdteil. Rasch ist der Pulsschlag des Lebens. Arbeit, nicht Musse füllt die Thätigkeit aller und besonders auch der gebildeten Menschen aus und giebt ihm seinen Wert. Das ist der Gegensatz zu der Anschauung im Anfange unseres Jahrhunderts. Die letztgenannte Geistesrichtung hatte ihre Nahrung im klassischen Altertume. Was unsere Zeit vor jener auszeichnet, ist nicht die Wirkung des Hellenentums, noch des Römertums. Selbstverständlich stehen auch wir noch auf den Schultern der Alten, aber dennoch ist unser modernes Denken vorwiegend auf einem Fundamente basiert, dessen Entstehen wohl im 16. Jahrhundert mit dem Wiederaufleben des Altertums zusammenhängt, dessen weiterer Aufbau aber diesen Kausalnexus in vielen Punkten hat vergessen machen.

Herbart hat nicht bloss bei dem Schüler der kleinen Schule und den Hauptschülern, sondern auch bei dem Gymnasiasten seinen Blick auf das Endziel, auf die Gegenwart, in welcher der

Zögling einmal handeln und leben soll, gerichtet. Letzterer soll nur auf einem langen Wege zu seinem Ziele geführt werden. Die Gründlichkeit der Bildung hängt für Herbart davon ab, wie weit der Mensch festen Fuss in seiner Zeit gefasst hat. Er glaubt zwar, dass seine Position um so fester ist, je festere Wurzeln er zugleich in dem Fundamente der Gegenwart, d. h. in der ganzen Entwicklung welche, hinter uns liegt, geschlagen hat, und legt deshalb der Gymnasialbildung eine hohe Bedeutung bei, aber jedes Zurückhalten im Altertum bekämpft er mit Nachdruck.

Wenn demnach nur derjenige gründlich gebildet ist, welcher die Anschauungen seiner Zeit gründlich in sich verarbeitet hat, so tritt an jeden in unsern Tagen, welcher sich eine gründliche Bildung aneignen will, gebieterisch die Pflicht, sich mit dem vertraut zu machen, was das Neue, das eigentlich Treibende in unserer Zeit ist. Ist dies Neue der wesentlichste Faktor unserer Anschauungen, so muss es auch das Wesentlichste in der Erziehung sein; selbst wenn mit der Durchführung dieses Grundsatzes alte, ausgetretene Pfade verlassen werden müssen. Herbart giebt das Beispiel dafür, indem er in der Zeit des Humanismus der Gründung solcher Schulen das Wort redet, welche Naturwissenschaften und Mathematik, sowie neue Sprachen zu ihren Hauptfächern erheben. Er ist dabei nicht etwa von Nützlichkeitserwägungen geleitet. Wir sahen, dass echt pädagogische Gedanken ihn bestimmten; von diesen neuen Schulen soll überhaupt erst pädagogischer Geist in die Gymnasien übergehen.

Herbart handelt damit nicht im Widerspruch mit seinem sonst ausgesprochenen Gedanken, dass das Neue in der Pädagogik durch das ihm entgegengebrachte Misstrauen in seiner Wirkung gestört werde. Denn die Verhältnisse liegen gerade umgekehrt; Herbart sieht ein Misstrauen erwachsen, welches gegen die übertriebene Wertlegung des Gymnasiums auf die alten Sprachen und gegen die nicht genügende Beachtung der Naturwissenschaften, Mathematik und der neueren Sprachen sich richtet. Das Alte wird mit Argwohn angesehen und nicht etwa das Neue.

Dazu bietet unsere Zeit nicht bloss eine Parallele, sondern lauter noch als damals erhebt die Kritik gegen die Gymnasialbildung ihre Stimme. Schulreformen müssen stets auf der Tagesordnung stehen, sie müssen dem allgemeinen Fortschritte ent-

sprechen. Der Ruf nach Schulreformen in besonderer Anwendung auf die Gymnasien wird wohl nicht eher verstummen, als bis etwa der Standpunkt erreicht ist, den Herbart in seiner Vorrede zu der kurzen Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, nur andeutet (W. I. S. 575). Bildungsanstalten wie die Schulpforte nennt er hier „Konservatorien gewisser bestimmter Studien". Dahin muss das Gymnasium umgestaltet werden, damit es nicht mehr den breitesten Raum in der Volkserziehung einnimmt; einige „Conservatorien" genügen, um die Erinnerung an unsere geistigen Väter wachzuhalten und um diejenigen heranzubilden, welche später in den Erziehungsanstalten die Bildungskräfte des Altertums auf die Zöglinge einwirken lassen sollen, und zwar ohne das schwerfällige Vehikel der Erlernung der alten Sprachen.

Wenn nun in so vielen Familien der heutigen Pflege der Altertumsstudien ein starkes Misstrauen entgegengebracht wird, so muss sich die Bildung durch das Gymnasium als höchst unpädagogisch erweisen; denn die Familie ist die eigentliche Stätte der Erziehung. Wohin ist man aber geführt, wenn sie die wesentlichsten Erziehungsmittel nicht gutheisst? Die Möglichkeit, dass die Beschäftigung mit dem Altertume im eigentlichen Sinne erzieherisch wirke, ist dann gänzlich abgeschnitten. Ausserdem ist in dem Falle, wo man nicht in erster Linie an die Erziehung, sondern an die Erlernung der Antike als eines Wissensgegenstandes denkt, die letztere durch die bald laut, bald weniger laut ausgesprochene Geringschätzung wesentlich erschwert. In gar vielen Fällen lernt der Schüler nur aus Zwang und nicht aus Interesse, das, geschweige gepflegt, vielmehr erstickt wurde im häuslichen Kreise. Der Einwand, diejenigen Väter, welche dem Erlernen der alten Sprachen ein solches Misstrauen entgegenbringen, sollen ihre Söhne auf andere Schulen schicken, ist nicht stichhaltig, solange das Gymnasium noch seine suprematische Stellung inne hat. Man kann es Eltern nicht verdenken, wenn sie ihre Kinder auf Schulen mit allen Berechtigungen schicken, obwohl sie dieselben als Erziehungsanstalt nicht billigen.

Es braucht aber gar nicht zu befremden, wenn trotz der geringeren Anzahl Menschen, welche aus einer Nation gezwungen sind durch ihren späteren Beruf, sich mit dem Altertum wissenschaftlich und andauernd zu beschäftigen, und trotz der geringeren Zeit, welche auf den Schulen für das Altertum verwandt würde,

dennoch ein grösseres Interesse und grösseres Verständnis für die griechische und römische Bildung im Volke erhalten bliebe, als es jetzt der Fall ist. Wie wenig ein Zögling, der mit dem Griechischen und Lateinischen mehr, als es seine Kräfte ertrugen, gequält wurde, dem, der ihn quälte, dankt, sieht man nur zu oft; und von dem Missbehagen, welches er gegen die Schule empfindet, geht ein Teil über auf die Antike selber. Er glaubt nicht die Legende, dass Jonien seine „Erheiterung“ ist; die Erlernung der alten Sprachen hat ihm viel zu oft den Frohsinn seiner Jugend geraubt. Derjenige dagegen, welcher die Alten auf eine liebenswürdige Art kennen lernte, wird der Einwirkung, die von Hellas kommt, bereitwilliger in späteren Jahren die Pforten bei sich öffnen.

Dass wir irgendwie die alten Sprachen als solche zur Bildung nötig hätten, diese Anschauung ist von Herbart gründlich zerstört. „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik“ (W. II. S. 465), so sagt er in Konsequenz mit seinen psychologischen Anschauungen. Es ist eher ein Mangel für unsere Zeit, so sehr mit den alten Sprachen beschäftigt zu werden; denn einmal kommen andere notwendige Dinge infolgedessen zu kurz, und zweitens muss mancher Gymnasiast die Bitterkeit des Wortes: Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik, an sich erfahren. Will er in späteren Jahren sich eine Fertigkeit im Sprechen der neuen Sprachen aneignen, so macht er nur zu oft die Beobachtung, dass ihm seine „Grammatik“ nicht nur nicht nützt, sondern schadet. Erst dann will es ihm gelingen, die Sprache frei zu handhaben, nachdem er sein grammatisches Denken, welches ihm bei den alten Sprachen anerzogen war, sich abgewöhnt hat.

Der Einwand, dass die Rücksicht auf den späteren Beruf das gründliche Studium der alten Sprachen für viele notwendig mache, wird dadurch entkräftet, dass bestimmte Berufsarten unmöglich dominierend auf die Bildung der grossen Masse des Volkes einwirken dürfen. Ist das etwa pädagogisch gedacht? Will eine Erziehungsanstalt irgend einem bestimmten Berufe vorarbeiten? Dafür sind besondere Anstalten zu schaffen, wenn sie noch nicht vorhanden sind. Wenn Theologen, Philologen, Juristen und Mediziner die alten Sprachen nötig haben, so ist das noch kein Grund, diese Berufsarten einseitig dadurch zu be-

vorzugen, dass die allgemeinen Bildungsanstalten für sie zugleich Vorbereitungsstätten für ihren Beruf sind.

Ob indess die Gymnasien diesen Dienst thatsächlich leisten, scheint schon jetzt in Hinsicht auf die Medizin sehr fraglich. Kein Mediziner wird sich vom Studium der Schriften eines Arztes aus dem griechischen Altertume Förderung für seine Wissenschaft versprechen. Wegen der gänzlich veränderten Lage der Naturwissenschaften wird besagtes Studium ihm im Gegenteil eher schädlich sein können. Der Versuch ferner, die Notwendigkeit des Griechischen für den Mediziner mit dem Hinweis darauf zu begründen, dass er desselben zum Verständniss der termini technici bedürfe, welche seine Wissenschaft in grosser Menge der griechischen Sprache entlehnt hat, braucht wohl nicht ernst genommen zu werden. Der Aufwand von Kraft und Zeit steht ausser Verhältnis zu einem so niedrig gesteckten Ziele.

Aber auch angenommen, die gelehrten Berufe fänden ihre richtige Vorbereitung auf den Gymnasium, so ist es doch immer falsch, dass man an ihrer Bildung die Bildung des ganzen Volkes orientiert. Will man schon Berufe begünstigen, so hat doch derjenige das erste Anrecht darauf, der von den meisten Gliedern einer Nation ausgeübt werden soll, der Beruf des täglichen Lebens. Es muss doch das Bestreben darauf gerichtet sein, eine möglichst hohe und möglichst weitgehende Bildung mit dem Blicke zugleich auf das, was unsere Zeit interessiert, im Volke zu schaffen. An dieser müssen alle Gebildeten, auch diejenigen, welche den genannten gelehrten Berufen angehören, teilnehmen. Erst dann, wenn sie im Besitz derselben sind, gilt es für sie, für ihren Sonderberuf sich vorzubereiten.

In Analogie zu dem Satze: Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik, lässt sich auch im Herbartschen Sinne der andere Gedanken vertreten: Der Verstand des Altertums bleibt im Altertum. Wenn nun das griechische Altertum insonderheit Anschauungen nährt, welche mit Anschauungen heutiger Zeit nicht harmonieren, so erwächst aus seiner übertriebenen Wertschätzung ein Schaden, der nicht wieder zu heben ist, und der weite nachteilige Folgen hat. Thätiges und nicht müssiges Leben, richtiges Auffassen der Verhältnisse und nicht „gelehrtes“ Denken wird in unserer Zeit gefordert. Ist nun aber der Mensch in Anschauungen aufgewachsen, welche Musse und Beschaulich-

keit predigen und gelehrten Sinn anerziehen, so ist er in dem Masse, wie Herbarts Psychologie wahr ist, seiner Zeit entfremdet. Andere, welche sich besser und rascher in die Umstände zu finden wissen, erscheinen kraftvoller, sind thätiger und mehr vom Erfolg begünstigt. Dass von einer Erziehung, welche unserer Zeit konform ist, ein wohlthätiger Einfluss auf die Thätigkeit der Nation, soweit sie als Ganzes im Wettbewerb anderen Nationen gegenübertritt, und auch soweit sie an sich selber politisch und sozial arbeitet, ausgehen muss, sei nur angedeutet.

Hier könnte ein Einwand durch die Frage erhoben werden, ob man denn wirklich sich auf Herbart berufen kann, wenn man in dieser Weise die reale Bildung befürwortet. Scheint es doch, als hätte Herbart mit seinem der Ethik entnommenen Erziehungsziele seiner Aufmerksamkeit eine andere Richtung gegeben. Indes ist dieser Einwand hinfällig (Vergl. oben S. 227). Der sittlich starke Charakter Herbarts soll sich in der Zeit, in der er steht, bethätigen; innerhalb seines Berufes bewährt er seine Kraft und seine Stärke, ersterer ist die Basis für letztere. Dieser Gedanke sollte besonders in protestantischen Kreisen festgehalten werden und verhindern, dass die Anschauung aufkommen kann, als könne noch ein Uebriges geleistet werden, das abseits liegt oder gar höher steht als die Pflicht, welche der jeweilige Beruf fordert. Die Festhaltung dieses Gedankens wäre eine stetige Neuerwerbung des Erbes, welches wir von unserm grossen Reformator überkommen haben.

Aus diesem Gesichtspunkte muss die reale Bildung vor der formalen stets den Vorzug haben. Aus den wirklichen Verhältnissen erwächst die Form der Bethätigung unseres Charakters, durch sie ist die Art unserer Arbeit bestimmt; von ihnen wird aber auch unsere Erholung und Ruhe beeinflusst. Sie wirken daher auch auf die Stunden ein, welche dem Sichbesinnen und der Sammlung gewidmet sind. Auch für unser künstlerisches Empfinden ist demnach unser Beruf und unsere Arbeit Voraussetzung und Basis, zwischen beiden muss, wenn anders ersteres wahr sein soll, eine enge Beziehung bestehen.

Es kann nicht die Absicht sein, hier in eine Untersuchung einzutreten, wie weit das künstlerische Empfinden der Alten uns homogen ist und für uns bestimmend sein kann. Jedoch kann als Thatsache bezeichnet werden, dass wir uns in manchen Punkten

von Anschauungen der Alten frei gemacht haben, ohne dass eine unberechtigte Emanzipationssucht die Ursache dazu gewesen ist. Klassisch in dem Sinne, wie die Alten in der Zeit des Neuhumanismus dargestellt sind, können wir sie unmöglich halten; und wir werden diese durch die Zeit herbeigeführte Entwicklung nicht zu beklagen haben. Wenn nun in unsern Tagen der Gedanke an eine künstlerische Bildung unserer Jugend immer mehr Boden gewinnt, so wird daraus kein Anlass werden können, gerade auf das klassische Altertum als Bildungsmittel zurückzugreifen. Die alte Kunst muss in demselben Sinne gewürdigt werden wie die allgemeine Zeitanschauung, aus welcher sie erwuchs. Ist letztere, wie Herbart urteilt. in der Entwicklung der Menschheit die Jugendzeit, so hat erstere auch keine höhere Bedeutung. Daraus darf jedoch nicht gefolgert werden, dass wir uns mit Ueberhebung unsern Platz etwa im Jünglings- oder Mannesalter anweisen könnten; aber das muss festgehalten werden, dass eine Entwicklung erfolgt, die aufzuhalten durch ausschliessliches Zurückgreifen auf eine frühere Phase ebenso thöricht wie aussichtslos sein muss.

Die Antwort auf die Frage, ob wir uns mit den letzten Ausführungen noch auf dem Boden Herbartscher Anschauungen befinden, von denen aus ein Ausblick auf unsere Zeit erfolgen sollte, muss noch aus anderen Gründen bejahend ausfallen. Herbarts erziehender Unterricht sollte am Kinde fortführen und ergänzen, was Erfahrung und Umgang begonnen haben und immer noch fortsetzen. Die Erfahrungen des Kindes sind aber die Erfahrungen des täglichen, gegenwärtigen Lebens, und sein Umgang sind Menschen der Gegenwart. Von der Gegenwart nimmt daher die Erziehung im Sinne Herbarts ihren Ausgangspunkt und ebendahin wendet sie sich wieder zurück. Der zweifach gegliederte Unterricht Herbarts sollte Erkenntnis und Teilnahme erwecken. Wenn wir nun auch an den Mitteln, die auf Erweckung der letzteren gerichtet sind, ändern und kürzen, so ändern wir doch nicht Herbarts Grundanschauung. Seine Stellung zu Homer und zum Altertum ist durch seine Zeit bedingt; unter andern Verhältnissen würde Herbart anders geurteilt haben; wir erinnern daran, dass Herbart schon seiner Zeit zum Trotz es für möglich hält, dass die Gebildeten einer Nation, wozu er doch gerade auch seine

Hauptschüler erziehen will, ohne den langen und schweren Gang durch das originale Altertum auskommen können.

Wie verträgt sich aber unsere als Konsequenz aus Herbarts Gedanken abgeleitete Forderung, für das praktische Leben zu erziehen, mit Herbarts Stellungnahme zu Xenophon? Scheint es nicht, als müsste gerade ihretwegen jedes Erziehungsziel, dass irgendwie dem Nützlichkeits- und Zweckmässigkeitsstandpunkte gerecht würde, als nicht im Sinne Herbarts abgelehnt werden. Aber auch in Hinsicht auf diese Frage kann dahin entschieden werden, dass Herbarts Urteil über Xenophon auf das Konto der Zeitanschauungen der vorigen Jahrhundertwende kommt, und wir können es ignorieren, ohne befürchten zu müssen, dass Herbart nicht Herbart bleibe. In einer Zeit, wo von den einflussreichsten Philosophen jedes Sittengesetz mit materialem Inhalte abgelehnt wird, kommt auch sein Schüler, der sonst nachdrücklich dem Materialprinzip in der Pädagogik das Wort redet, dahin, einem lediglich real denkenden Vorgänger aus dem Altertume Opposition zu machen.

Unsere eigene Stellung zu einer praktisch-modernen Erziehung ist aus dem Bisherigen schon ersichtlich; ein kurzes Schlusswort kann daher nur zusammenfassen und eventuell abwehren wollen. So wenig Herbart jemals eine Erziehung befürwortet, die aus Kulturseligkeit hervorwächst, so wenig werden wir es nach ihm thun. Aber mit der starken Betonung einer Erziehung auf realer Basis mit realer Abzweckung soll einmal jeder Pessimismus im Rousseauschen Sinne abgelehnt und dagegen Herderscher Optimismus angenommen werden. In der Wertung der Gegenwart gegenüber der Vergangenheit soll der natürliche Gedanke zum Ausdruck kommen, dass erstere vor letzterer den Vorzug haben muss, weil wir nicht bloss mit ihr zu rechnen, sondern in ihr zu leben und zu handeln haben. Insoweit müssen auch wir dem Lockeschen Erziehungsziele zustreben, ohne dass wir jedoch in seinen Fehler verfallen und eine Weiterentwicklung aus der Gegenwart verhindern. In der nachdrücklichen Forderung, dass die Erziehung das praktische Leben zu berücksichtigen habe, darf nicht der platte Utilitarismus der Philanthropen wieder aufleben, auch darf nicht eine Diesseitigkeitsmoral befürwortet werden, in welcher der Blick einseitig auf das kurze Leben des Menschen gerichtet wäre, sondern es muss vielmehr das Ideal

einer Erziehung aufgestellt werden, das frei von jeglicher übertriebenen und falschen Schätzung des formalen Bildungsprinzips ist. Aus der Beseitigung dieses Residuums einer älteren Zeit kann nur Vorteil erwachsen. Wo die Erziehung den Forderungen des praktischen Lebens gerecht wurde, ist für den Grundsatz: Der Zweck heiligt die Mittel, kein Raum; und auch das bizarre Bild, das der Brigand gewährt, der auf seinem Raubzuge vor dem Maria-Bilde niederfällt, das am Wege steht, ist dort unmöglich, wo man, wenn auch nur in bescheidenem Masse, dem Leben Inhalt gab. Das bessere Verständnis des Diesseits hätte ein besseres Verständnis des Jenseits nach sich gezogen.

Herbarts Pädagogik hat auf die in unsern Tagen frisch sich entwickelnde Volksschule einen weitgehenden Einfluss ausgeübt. Unsere gelehrten Schulen sind nicht so biegsam, nicht so leicht zu beeinflussen wie jene; hinter ihnen liegt eine lange Vergangenheit, welche für ihre weitere Entwicklung einen nachdrücklich wirkenden Faktor darstellt. Indess ist vieles in Sachen des gelehrten Unterrichts reformiert worden, fortwährend werden weitere Reformen erwogen; und auch Männer der Vergangenheit, wie Herbart, können denselben Impuls und Richtung geben.

Lebenslauf.

Im Jahre 1870 wurde ich am 31. August in Wietzendorf, Provinz Hannover, geboren. Meine Jugendzeit bis zur Konfirmation verlebte ich im elterlichen Hause, wo ich auch die Vorbildung für das Gymnasium erhielt. Ostern 1884 wurde ich auf dem Königlichen Dom-Gymnasium zu Verden an der Aller in die Untertertia aufgenommen. Nach bestandenem Abiturientenexamen trat ich am 1. April 1890 in Erlangen als Einjährig-Freiwilliger in das 5. bayrische Infanterie-Regiment ein, zugleich liess ich mich als Student der Theologie immatrikulieren. Nach beendigter Dienstzeit setzte ich meine Studien in Halle und Göttingen fort. In den Tagen vom 13. bis 15. März 1894 legte ich vor dem Königlich Preussischem Landes-Konsistorium in Hannover das Examen pro venia concionandi ab. Im Sommer 1894 kehrte ich zur Universität nach Göttingen zurück, um Arbeiten, die ich wegen der Vorbereitung zum Examen hatte abbrechen müssen, wieder aufzunehmen. Nachdem ich den Winter 1894/95 zu Hause verlebt hatte, übernahm ich am 25. Juli 1895 eine Erzieherstelle im Hause eines Hamburger Kaufmannes, welche ich noch jetzt innehabe. Meine Studien waren seitdem teils theologischer, teils philosophischer, teils pädagogischer Art. Meine erzieherische Thätigkeit musste ich mehrfach durch militärische Uebungen unterbrechen, nachdem ich am 19. November 1895 zum Leutnant im 4. bayrischen Infanterie-Regiment in Metz befördert war. In den Tagen vom 8.—10. Februar 1898 bestand ich in Hannover das Examen pro ministerio.

Druckfehlerberichtigung.

Es ist zu ändern auf:

S. 16 Z. 16 von oben „Factum“ in „Fatum“.
S. 19 Z. 18 von oben „erster“ in „ersterer“.
S. 42 letzte Z. von oben „einzelnen“ in „einzelner“.
S. 42 Z. 19 von oben „herbeizuführen“ in „herbeiführen“.
S. 80 Z. 6 von oben „Vertrags“ in „Vortrags“.
S. 80 Z. 26 von oben „über in „aber“.
S. 81 Z. 6 von oben „Repuplick“ in Republik“.
S. 85 Z. 14 von „philosophen“ in „philosophischen“.
S. 88 Z. 22 von oben „Welche“ in „Welch“.
S. 93 Z. 1 von oben „wolle“ in „wollte“.
S. 93 Z. 8 von unten „ungewertet“ in „umgewertet“.
S. 97 Z. 10 von oben „Bildern“ in „Bildnern“.
S. 101 Z. 7 von unten „auf“ in „an“.
S. 115 Z. 7 von unten „andern“ in „andere“.
S. 117 Z. 13 von oben „tiefen“ in „tiefern“.
S. 119 Z. 7 von unten „wird“ in „werden“.
S. 161 Z. 3 in Anm. 8 „unterwerfen“ in „unterworfen“.
S. 162 Z. 21 von oben „notwendigtste“ in „notwendigste“.
S. 174 Z. 13 von oben „des Dreiecks“ in „auf das Dreieck“.
S. 186 Z. 17 von oben „Schweiger“ in „Schweizer“.
S. 187 Z. 5 von unten „es“ in „als“.
S. 215 Z. 8 von unten „zu halten“ in „zu halten hatten“.
S. 224 Z. 11 von unten „die“ in „das“.







